

Université de Zagreb

FACULTE DE PHILOSOPHIE, LETTRES ET  
SCIENCES HUMAINES

# Français Langue d'Intégration

MÉMOIRE

MASTER EN LANGUE ET LETTRES FRANÇAISES

*responsable de la formation:*

Dr Ivana Franić

*présenté par:*

Martina Žufić

Zagreb, 2013

## TABLE DES MATIÈRES

|   |    |
|---|----|
| 1. INTRODUCTION .....   | 3  |
| 2. LE CONCEPT DE FLI ET SES PARTICULARITÉS .....              | 4  |
| 2.1. L'UTILISATION DU TERME INTÉGRATION .....                 | 6  |
| 3. FLI- UNE DÉMARCHE DIDACTIQUE .....                         | 8  |
| 3.1. LE RÔLE DU FORMATEUR/FORMATRICE .....                    | 10 |
| 3.2. LES SPÉCIFICITÉS DES APPRENANTS DE FLI .....             | 13 |
| 3.3. LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE .....                            | 15 |
| 3.3.1. TRAIT D'UNION- MÉTHODE DE FRANÇAIS POUR MIGRANTS ..... | 15 |
| 4. LE QUESTIONNAIRE-APPLICATION ET ANALYSE.....               | 23 |
| 4.1. LA SITUATION EN FRANCE .....                             | 23 |
| 4.2. UNE CLASSE DE FLI .....                                  | 24 |
| 4.2.1. LES HYPOTHÈSES .....                                   | 23 |
| 4.3. L'ANALYSE .....  | 29 |
| 4.3.1. L'ÂGE.....   | 29 |
| 4.3.2. LE PAYS D'ORIGINE ET LA LANGUE MATERNELLE.....         | 31 |
| 4.3.3. POURQUOI LA FRANCE ? .....                             | 35 |
| 4.3.4. LE NIVEAU D'INSTRUCTION ET LE TRAVAIL .....            | 38 |
| 4.3.5. L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS.....                       | 41 |
| 4.3.6. LA SATISFACTION DE L'APPRENTISSAGE .....               | 43 |
| 4.3.7. LA PLACE DU FRANÇAIS DANS LA VIE DES APPRENANTS .....  | 45 |
| 4.3.8. LA FRANCE-MÈRE OU BELLE-MÈRE ?.....                    | 48 |
| 4.3.9. L'ANALYSE GÉNÉRALE .....                               | 43 |
| 5. CONCLUSION.....  | 58 |
| RÉSUMÉ .....  | 59 |
| LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....                          | 61 |
| ANNEXE.....   | 64 |

*J'ai vingt-cinq ans. Le reste de ma vie va se dérouler dans un lieu dont je ne sais rien, que je ne connais pas et que je ne choisirai peut-être même pas. Nous allons laisser derrière nous la tombe de nos ancêtres. Nous allons laisser notre nom, ce beau nom qui fait que nous sommes ici des gens que l'on respecte(...) Là où nous irons, nous ne serons rien. Des pauvres. Sans histoire.*

Laurent Gaudé, Eldorado



<http://www.progenealogists.com/>

## 1. INTRODUCTION

On croit que la langue détermine non seulement notre manière de raisonner, mais aussi le regard que nous portons sur le monde qui nous entoure. Une personne qui vient habiter dans un pays étranger, peut-elle être socialement intégrée sans parler la langue du pays d'accueil? Certains estiment que c'est impossible parce que c'est à travers la langue qu'on appréhende le sens des valeurs, c'est-à-dire la culture du pays d'accueil.

Dans ce travail, ce qui nous intéresse, c'est la situation en France aujourd'hui, un pays tout à fait multiculturel. Alors que la langue française est une langue très étendue dans le monde, il y a beaucoup de migrants en France qui ne connaissent pas le français ou le parlent mal. La Délégation générale à la langue française et aux langues de France et la Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté ont mis en relief cette problématique en estimant que la langue française doit devenir une langue première pour tous ceux qui voudraient devenir français (Vichier et alii 2011). Quand on pense à une personne qui s'installe dans un pays étranger, on doit distinguer deux catégories; les enfants avec la capacité innée de s'approprier la langue et les adultes pour qui ce processus n'est pas aussi simple. Les enfants s'approprient la langue, ils l'apprennent à l'école, où ils "apprennent à être français" (Vichier et alii 2011:4). Les adultes, personnes déjà formées, ont perdu la "capacité magique" du cerveau de s'approprier la langue, et ils ont besoin d'une aide spécifique, d'une formation. Dans ce cadre, les experts proposent le nouveau concept Français Langue d'Intégration (FLI), qui devrait répondre aux besoins des adultes migrants quand il s'agit de la formation en langue française. Cette nouvelle démarche d'enseignement /apprentissage du français a été formalisée en octobre 2011 avec la sortie du référentiel "Français Langue d'Intégration" (FLI).

Dans ce travail, on va d'abord présenter cette nouvelle démarche didactique d'apprentissage du français; le concept, les principaux acteurs et le matériel pédagogique. Après une présentation générale, on va analyser le questionnaire qu'on a passé en France avec le public migrant, pour découvrir le fonctionnement et l'efficacité de ce type d'apprentissage.

## 2. LE CONCEPT DE FLI ET SES PARTICULARITÉS

Les racines de notre concept s'étendent jusqu'au terme de FLE (Français Langue Étrangère). Pour mieux comprendre le développement du FLI, il est inévitable d'expliquer la notion de FLE. Le Français Langue Étrangère est un champ disciplinaire dont l'objectif principal est la diffusion de la langue et de la culture française. Depuis 1983, le FLE devient un domaine universitaire propre, avec plusieurs milliers d'étudiants par an, des publications scientifiques et des centres de recherche (Porcher 1995). Porcher souligne que l'enseignement du Français Langue Étrangère, comme l'enseignement de chaque langue vivante, est très important pour la compétition internationale entre les pays. D'après Cuq et Gruca (2002), il s'agit d'une démarche didactique d'apprentissage et d'enseignement du français aux apprenants pour lesquelles le français est une langue étrangère, ce qui signifie qu'ils l'apprennent autrement que de façon native. Les mêmes auteurs nous précisent l'identité des apprenants de FLE. Il s'agit

- "des jeunes scolarisés dans des pays qui offrent le français comme choix disciplinaire
- des adultes volontaires qui éprouvent un désir ou des besoins linguistiques ou culturels particuliers
- ceux qui vivent dans des pays où le français est aujourd'hui présent pour des raisons historiques et politiques" (Cuq et Gruca 2002:14).

On pourrait conclure que cette démarche didactique s'adresse à des apprenants non francophones. Dans leur pays, le français est effectivement une langue étrangère, alors il est appris et enseigné de cette manière, ce qui n'est pas le cas du Français Langue Maternelle (FLM) qui touche les francophones natifs. On sait que ce ne sont pas les seuls contextes d'apprentissage. Les autres contextes didactiques ont incité le besoin d'autres démarches; c'est le cas du Français Langue Seconde (FLS), qui spécifie une situation très fréquente dans le monde francophone, spécialement en Afrique sub-saharienne, où le français est la langue officielle ou co-officielle, mais il n'est pas la langue dominante des locuteurs, et il reste donc une langue étrangère pour eux. Jean-Pierre Cuq (1991) définit le FLS comme le français parlé à l'étranger avec un statut particulier, souvent utilisé comme la langue de scolarisation. Avec l'apparition des autres spécifications, le champ du FLE devient chaque fois plus étroit. Une de ces spécifications est l'enseignement/ apprentissage du français aux adultes migrants, désigné

longtemps par le terme d'alphabétisation, puisque la plupart des apprenants, venus des pays africains, étaient analphabètes ou peu alphabétisés. Avec les progrès de l'alphabétisation dans les pays africains et autres pays émergents, le terme d'alphabétisation ne correspond plus à la formation linguistique des migrants. Comme le signale Adami, "la formation linguistique des migrants adultes a représenté une sorte d'objet didactique mal identifié, mal repéré par la recherche académique, situé entre l'alphabétisation, le Français Langue Seconde ou l'illettrisme" (2009:5). Dans ce cadre, les experts proposent le nouveau concept de Français Langue d'Intégration (FLI), pour répondre aux besoins des adultes migrants qui apprennent le français en France. À la différence des autres champs didactiques, comme le Français sur Objectif Spécifique, le Français sur Objectif Universitaire ou le Français Langue Professionnelle, le Français Langue d'Intégration identifie son domaine en tenant compte des finalités et pas au rapport des apprenants ou de la situation sociolinguistique d'apprentissage. C'est un enseignement/apprentissage du français pour atteindre l'intégration sociale, citoyenne et économique des adultes migrants. "Le FLI spécifie un public, les adultes migrants en France, une finalité particulière et un choix de politique linguistique ainsi qu'un champ professionnel, les bases théoriques et méthodologiques restant communes avec la didactique du FLE ou du FLS" (Vichier et alii 2011:9). Selon le Référentiel, le terme et la notion de FLI répondent à un choix de politique linguistique, parce qu'il s'agit de rendre plus facile l'intégration sociale par l'apprentissage du français. Pour les migrants qui voudraient s'installer durablement en France, le français ne peut pas être considéré comme une langue exclusivement étrangère. Le Référentiel ajoute que l'apprentissage du français ne signifie pas l'abandon des langues d'origines, mais qu'il conduit à un plurilinguisme additionnel. "Ainsi, le FLI n'est ni un niveau, ni un état de langue mais une langue-horizon. Il sert de repère pour guider l'orientation de l'enseignement/apprentissage et le faire évoluer. C'est donc bien en cela qu'il se définit d'abord par sa finalité. C'est une construction de compétences sociolangagières et de répertoires langagiers qui doit faciliter l'intégration sociale, économique et citoyenne" (Vichier et alii 2011:10).

## 2.1. L'UTILISATION DU TERME INTÉGRATION

Le mot intégration, vient du latin *integrare*, ce qui signifie rendre entier, faire entrer une partie dans le tout. Du point de vue sociologique, l'intégration constitue une des fonctions du système social, assurant la coordination des diverses fractions de celui-ci, pour assurer le bon fonctionnement de l'ensemble (Grawitz 1999).

Le terme intégration peut susciter un débat dans le contexte d'apprentissage du français. Selon le modèle de société républicain en France, les individus sont vus comme les citoyens, et l'accent est mis sur les valeurs humaines universelles, et pas sur les différences culturelles entre les gens. D'autre part, nous avons des tenants d'une société différentialiste et multiculturelle qui sont contre l'assimilation, l'acculturation et l'intégration. Pour eux, toute forme d'assimilation signifie l'abandon des différences culturelles pour faire partie du modèle dominant. Dans son article dédié à l'intégration de la communauté musulmane à Marseille, Andrea Jancsó souligne que la préservation des pratiques culturelles, linguistiques et religieuses est indispensable pour l'identité de la communauté musulmane en France. On peut se demander: Une intégration dans une nouvelle société, est-elle possible sans la perte des valeurs qu'on porte en soi depuis notre naissance? Qui est un homme sans son identité originelle? Quelle que soit la vérité, l'intégration qui précède l'acculturation et finit par l'assimilation est une réalité qui se réalise en France tous les jours, plus ou moins efficace et plus ou moins rapide. "Le choix du terme intégration a donc un sens politique, au sens noble du terme: la maîtrise de la langue française, comme langue de partage et d'émancipation par l'autonomie sociale et économique (...) C'est donc à un choix politique que le terme Français Langue d'Intégration correspond. Il s'adresse à des apprenant(e)s particuliers (ères), à des dispositifs spécifiques de formation, à un champ éducatif et à des acteurs spécialisés qui interviennent dans ces formations" (Vichier et alii 2011:8).

Quand on parle de l'intégration dans notre contexte, on distingue l'intégration sociale, économique et citoyenne (Vichier et alii 2011). L'objectif principal du FLI est l'autonomie sociolangagière. On parle de l'autonomie sociolangagière à partir de premières interactions réussies. Les niveaux du CECR<sup>1</sup> sont les points d'orientation sur ce long chemin qui mène à l'autonomie complète. On estime que l'objectif du FLI est absolument pragmatique parce qu'il s'agit des échanges du quotidien et des pratiques langagières courantes. Au

---

<sup>1</sup>Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer ; un document du Conseil de l'Europe qui permet d'établir clairement les niveaux de compétences en langue

commencement, l'objectif principal est "de comprendre et de se faire comprendre" (Vichier et alii 2011:11) dans les situations de la vie de tous les jours, ce qui est la condition indispensable pour l'intégration sociale. À côté de l'autonomie sociolangagière, essentielle pour l'intégration est aussi l'insertion professionnelle, c'est pourquoi elle fait partie du FLI. Le FLI devrait préparer le migrant pour réussir à trouver sa place professionnelle dans la société. C'est la raison pour laquelle on introduit les représentations du monde du travail, ainsi que les connaissances économiques et socioculturelles, comme par exemple les relations hiérarchiques, le code du travail et les droits du salarié. Les différentes tâches liées à la recherche d'emploi aident l'apprenant à s'orienter dans le monde professionnel. Cependant, les échanges du quotidien, le travail et les relations interpersonnelles ne permettent pas une intégration complète. En outre, l'intégration suppose l'adhésion aux valeurs de la communauté. Être intégré au corps politique français signifie connaître et respecter les principes fondamentaux de la société. D'après le Référentiel, les lois de la République garantissent à tous les citoyens la liberté d'expression, droit à l'instruction gratuite, droit de choisir ses représentants et droit au respect des opinions politiques, syndicales et religieuses. Tous les citoyens sont obligés de respecter toutes ces lois. L'enseignement du français aux migrants ne peut pas se concentrer seulement sur les compétences linguistiques, mais il doit tenir compte des principes démocratiques de la société et les incorporer dans l'apprentissage de la langue. La langue, accompagnée par les valeurs et les modes de fonctionnement de la société, conditionne et détermine l'intégration dans une société. L'apprentissage d'une langue étrangère signifie la découverte de l'autre. Apprendre signifie "savoir/être disposé à découvrir l'autre, que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles" (CECR 2000:17). Selon le CECR, l'apprentissage d'une langue devrait nous permettre d'acquérir "les capacités à entrer en relation avec l'autre et le nouveau" (2000:105). Ce développement des capacités à entrer en relation avec l'autre est l'objectif principal du FLI.



### 3. FLI - UNE DÉMARCHE DIDACTIQUE

On peut parler des aspects langagiers, politiques, économiques et sociaux du FLI, mais avant tout, il s'agit d'une démarche didactique, dont les caractéristiques les plus importantes sont:

- l'usage quotidien de la langue
- la prédominance de la forme orale
- l'apprentissage des utiles pour assurer une bonne insertion dans la société (Vichier et alii 2011).

Selon le Référentiel, le FLI vise en même temps un usage quotidien de la langue et l'apprentissage des utiles pour assurer une bonne insertion dans la société, en privilégiant la forme orale et la lecture. L'apprentissage du FLI est fondé sur des références quotidiennes, il s'agit d'une langue d'usage pratique, on peut dire d'une langue familière. Cette langue devrait devenir la langue courante du public migrant, elle est acquise progressivement, et pas enseignée comme c'est le cas de la langue étrangère. La mission du FLI est de permettre aux apprenants de trouver leur place dans la société et de s'orienter dans les situations quotidiennes. L'approche principale est l'approche orale dont le but est de permettre aux apprenants de comprendre les conversations quotidiennes et d'y participer. L'enseignement du FLI tient compte de l'hétérogénéité du public et comprend tous les niveaux d'apprentissage, ce qui montre qu'il s'agit d'un processus évolutif qui accompagne l'adulte migrant pendant son chemin d'intégration pour le rendre plus facile. Le CECR définit les niveaux communs de référence "qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie" (2000:9). Le parcours commence avec le niveau A1, niveau de base pour les personnes non scolarisées dans leur pays d'origine. Ce niveau permet la pratique indispensable de l'écriture et de la lecture. On continue avec le niveau A2, niveau d'usage courant, indispensable pour l'insertion professionnelle et nécessaire pour l'obtention du statut de résident. Avec le niveau suivant, B1, on est capable d'exercer les devoirs de citoyen. C'est un niveau de l'assimilation qui permet d'acquérir la nationalité française. Avec l'atteinte du niveau B2, on approfondit nos savoirs et on se familiarise mieux avec la réalité et la culture française qui nous entoure.

Avant de mieux expliquer cette nouvelle démarche didactique, il est indispensable de décrire la situation privilégiée de notre public qui détermine leur apprentissage du français. Il est clair que leur parcours d'apprentissage n'est pas le même que celui des apprenants du français en Croatie, par exemple, pour la simple raison qu'ils vivent en France. Dans *Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants* (2009), Adami explique la nature spécifique de notre public qui est dans une situation d'immersion linguistique dans le pays d'accueil. Par le simple fait de vivre en France, les migrants se trouvent en situation d'apprentissage en milieu naturel. Le processus d'acquisition de la langue cible commence dès leur arrivée en France. L'immersion linguistique implique une exposition intensive et de longue durée à une langue cible. Les migrants vivent en France et le fait de vivre dans un pays étranger signifie l'exposition permanente à la langue parlée. Notre public est entouré du français. Les médias, les publicités, les conversations dans les rues, les formulaires à remplir et beaucoup d'autres choses, font que les migrants sont plongés dans la langue. Afin de compléter Adami, nous postulons avec Krashen (1981), théoricien de l'immersion, que le processus d'apprentissage d'une langue étrangère peut se fonder sur les principes très similaires à ceux de l'acquisition de la langue maternelle. Si les apprenants sont exposés à des productions langagières adaptées à leur niveau, ils vont acquérir progressivement la langue cible. S'ils suivent une formation, ils se trouvent en même temps en situation d'apprentissage naturel et en situation d'apprentissage guidé. Pour mieux comprendre les spécificités de ces modes d'appropriation d'une langue, il est indispensable de les définir avec l'aide de Krashen (1981): L'acquisition d'une langue est un processus spontané, inconscient, qui se passe hors de la classe et hors de toute institution. Les sujets ne se préoccupent pas de la forme ni des règles, mais seulement du contenu de la communication. D'autre côté, l'apprentissage est un processus qui se passe dans les écoles ou dans les autres institutions. C'est un processus conscient, pas spontané, orienté vers la forme et vers les règles. Grâce à la correction des erreurs, on peut modifier notre acquis et contrôler la performance langagière. Adami (2009), dont l'opinion nous est acceptable, souligne que la formation linguistique des migrants doit trouver sa place et penser un équilibre entre acquisition et apprentissage. Plus tard, on va décrire les tentatives d'une formatrice de FLI d'équilibrer l'apprentissage dans la classe et l'acquisition spontanée de la langue. Nous considérons que les migrants se trouvent dans une situation privilégiée, et que les formateurs doivent les inciter à utiliser le plus possible l'opportunité d'acquérir la langue dans la vie quotidienne.

### 3.1. LE RÔLE DU FORMATEUR/FORMATRICE

Le rôle le plus important dans le processus d'apprentissage du FLI est, sans aucun doute, celui du formateur ou de la formatrice qui doit bien connaître son public et ses exigences, et tout faire pour favoriser son intégration. Les formateurs de FLI possèdent des connaissances et compétences acquises pendant le Master FLI. Comme c'est un Master tout à fait nouveau, les formateurs actuellement en poste sont les spécialistes en FLE ou FLS qui doivent suivre une formation pour approfondir leurs connaissances. Le formateur doit participer activement au domaine social, culturel et professionnel de la vie de ses apprenants. Il doit développer chez eux de différentes compétences; la compétence à communiquer, écrire, parfois il doit aussi apprendre à apprendre aux personnes qui n'ont pas été scolarisées antérieurement. "On peut le (la) considérer à la fois comme

- accompagnateur (de l'accueil jusqu'au suivi des parcours)
- passeur de savoirs, savoir-faire et savoir-être
- facilitateur
- médiateur
- évaluateur" (Vichier et alii 2011:14).

Le rôle du formateur et d'encourager et de motiver ses apprenants, et de cette manière, de les suivre dans leur chemin de l'intégration, toujours en prenant compte de l'environnement de chacun. Quand il s'agit des apprenants peu ou non scolarisés, le rôle du formateur s'approfondit, parce qu'il doit les aider à entrer dans le monde de l'écrit, développer les stratégies cognitives, la numération et le calcul, ainsi que l'accès aux nouvelles technologies (tableau interactif, ordinateur, vidéoprojecteur). Selon l'approche cognitive, l'apprentissage est un processus de traitement de l'information et les stratégies cognitives sont les connaissances qui nous permettent ce traitement des informations, leur intégration et leur mise en relation. Si on veut réussir une tâche, on va utiliser les procédures différentes, les stratégies cognitives (Cyr 1998). Nous considérons que le développement des stratégies cognitives est d'une grande importance pour les apprenants peu ou non scolarisé, parce qu'elles pourraient considérablement faciliter le processus d'apprentissage.

Avant tout, un enseignant de FLI est un formateur d'adultes. Ce qu'il doit faire est analyser les caractéristiques de son public et les prendre en compte pendant l'enseignement; les compétences acquises, leurs parcours et leurs profils d'apprentissage. Selon le Référentiel,

le formateur de FLI devrait donner aux migrants les clés pour un usage sociolinguistique (modalisations de politesse, tutoiement/vouvoiement, marques d'adresse ...), et pragmatique (Que dire? Que faire? Au travail, dans la rue, dans les administrations, les commerces, à l'école) de la langue du pays d'accueil. Comme on a déjà mentionné, l'apprentissage de la langue ne se limite pas à la langue elle-même, mais inclut les principes fondamentaux de la société. Avec une approche interculturelle, le formateur devrait faire ses efforts pour remettre en cause les stéréotypes chez ses apprenants et développer leur esprit critique. "Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture" (CECR 2000:25). Dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq (2003) définit les termes "interculturel" et "multiculturel", disant que le terme multiculturel désigne la présence des cultures différentes sans qu'il y ait une interaction entre elles, tandis que le terme interculturel spécifie un échange entre les cultures. Ce qui se passe dans une classe de FLI est un véritable échange entre les cultures différentes, dont profitent les apprenants et le formateur.

Le public de FLI n'est pas constitué des gens qui sont venus en France pour voyager, pour connaître un pays, une nouvelle culture. Ce sont les gens qui se sont échappés de leur pays d'origine avec un rêve d'une vie meilleure. Il s'agit des gens qui sont anxieux parce que leurs frères sont en prison et ils ont peur de ne jamais les revoir<sup>2</sup>. C'est un public sensible qui peut-être n'a pas de conditions chez lui pour étudier et pour écrire le devoir. Peut-être ne savent-ils pas lire et écrire. Dans cette situation, leur formateur doit posséder les qualités pas seulement didactiques, mais aussi humaines. Quand il s'agit des compétences des enseignants de langues étrangères, Radišić et alii (2003) distinguent les compétences relatives à la matière et les compétences pédagogiques. Puisque la matière d'enseignement est la langue française, on attend que l'enseignant possède des compétences liées à la langue et à la culture française, mais aussi à l'enseignement de la langue. Dans la majorité des cas, l'enseignant de FLI est un locuteur natif. "En tant que personne parlant une langue acquise dans sa petite enfance, le locuteur natif a intériorisé les règles grammaticales, communicatives et culturelles de cette langue: il est capable de formuler des jugements de grammaticalité d'un énoncé, d'appropriation de celui-ci à la situation, et d'énoncer des appréciations culturelles propres à son expérience personnelle" (Cuq 2003:160). Dans cet esprit, un locuteur natif possède des

---

<sup>2</sup> C'est le cas d'une apprenante de la classe de Marion Aguilar, filmée en documentaire *Je Veux apprendre la France*

références linguistiques, culturelles, et il est considéré comme le meilleur transmetteur de la langue et de la culture étrangère. D'un autre côté, un locuteur natif n'a pas connu l'expérience de l'apprentissage de la langue qu'il enseigne, et c'est son défaut par rapport à un enseignant non natif, qui peut mieux comprendre les difficultés des apprenants. En outre, le fait d'être un locuteur natif ne signifie pas qu'il possède des compétences liées à l'enseignement de la langue. Ce qui nous intéresse plus dans ce travail, ce sont les compétences pédagogiques que nous considérons très importantes pour ce type d'apprentissage. Parmi les compétences énumérées par Radišić et alii (2003), il nous paraît qu'un formateur de FLI devrait posséder les suivantes:

- “connaître les méthodes appropriées au travail avec les groupes mixtes, concernant la diversité sociale, langagière, culturelle, religieuse et ethnique des apprenants
- être conscient de l'influence que leur développement physique, intellectuel, linguistique, social, culturel et émotionnel peut avoir sur leur apprentissage
- être capable d'enseigner aux apprenants de différents âges et aptitudes
- savoir comment inciter et maintenir la motivation pour l'apprentissage de la langue étrangère
- être capable d'organiser la meilleure ambiance possible, convenable et motivante pour l'apprentissage et pour l'enseignement
- connaître les nouvelles technologies dans l'apprentissage et l'enseignement, et pouvoir les utiliser avec efficacité
- être capable d'une collaboration harmonieuse avec les autres
- mettre en relief et encourager les valeurs, les attitudes et comportements positifs, mais comprendre et respecter les attitudes et les comportements de l'apprenant
- être créatif, novateur, souple, tolérant, empathique, patient” (Radišić et alii 2003:31-36).

Nous sommes d'avis que le formateur devrait être le noyau de ce groupe et favoriser la cohésion entre ses apprenants, tandis que la classe devrait être un lieu de confiance, un refuge pour chacun. Dans le *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE*, Robert décrit la classe comme “un lieu privilégié d'échanges où s'établit une relation entre professeur et élèves d'une part, entre élèves d'autre part, un endroit clos où l'étude est basée sur la communication entre personnes” (2008:32). Sans doute que la relation entre les acteurs dans

une classe de FLI doit être une relation de confiance mutuelle. Après avoir connu le formateur/la formatrice, on passe à la présentation des apprenants de FLI.

### **3.2. LES SPÉCIFICITÉS DES APPRENANTS DE FLI**

Aujourd'hui, c'est l'apprenant qui se trouve au centre du processus d'apprentissage. Il est important de connaître ses spécificités et ses exigences pour pouvoir adapter le processus d'enseignement et de cette manière, le rendre le plus efficace possible. Avant de parler des spécificités des apprenants de FLI, on doit répondre à la question suivante: Qui est un apprenant de FLI? C'est un immigrant. Quelquefois, on entend dire qu'un immigrant est un étranger. Selon Caitucoli, il existe une différence entre ces deux mots: "Les étrangers sont des personnes qui ne sont pas de nationalité française, alors que les immigrants regroupent l'ensemble des personnes qui ne sont pas nées en France" (2003:13). Ce qui nous intéresse dans ce travail, ce ne sont pas les définitions du mot immigrant, mais les caractéristiques de ce public. D'après Adami et Leclercq (2012), les immigrants peuvent être des travailleurs légaux, mais aussi des clandestins, des familles rejoignantes, des demandeurs d'asile, des réfugiés politiques, des étudiants, etc. On peut caractériser les apprenants de FLI comme des personnes "en situation d'immersion linguistique dans la société d'accueil" (Vichier et alii 2011:9) pour des raisons qui ne sont pas pédagogiques, mais sociales. Ils ont envie de s'installer durablement en France, c'est pourquoi leurs rapports à la société diffèrent considérablement de ceux des étudiants étrangers qui viennent en France en passage. Un nombre assez grand de nouveaux arrivants est faiblement scolarisé, et on peut seulement imaginer leurs difficultés liées à l'écrit en français, mais aussi à l'écrit dans leur langue d'origine. À cause de la grande diversité de ces apprenants, il est évident qu'il s'agit de groupes extrêmement hétérogènes. Ce sont les personnes adultes qui portent avec elles les bagages de leur propre histoire qui ne peut pas et ne doit pas être effacée. Les rapports à l'école et au savoir en général diffèrent considérablement, ainsi que les rapports à la langue française et à la France. Lors de l'observation de nos classes cibles, nous nous sommes rendus compte que l'hétérogénéité est la caractéristique la plus importante de ce public, ce qui rend la tâche des formateurs très difficile parce qu'ils doivent savoir gérer cette diversité. Si chaque individu est un univers particulier, on peut considérer que chaque groupe est hétérogène étant formé des individus. Mais, quant à un public migrant apprenant le français

dans une situation institutionnelle d'apprentissage, nous avons remarqué plusieurs facteurs de l'hétérogénéité ;

- les différentes nationalités
- les différentes langues maternelles plus ou moins linguistiquement éloignées du français
- l'âge
- la motivation
- les différents passés scolaires.

Plus tard, pendant l'analyse du questionnaire, on va observer l'influence de ces facteurs de l'hétérogénéité sur le processus d'enseignement. L'apprentissage du français est important pour notre public, parce que c'est à travers lui qu'ils gagnent la confiance en soi. On pourrait comparer le processus de migration à une sorte d'éradication où un homme perd toute sa sécurité. Dans une nouvelle société, tout ce qu'il voit, tout ce qu'il entend est inconnu. Il n'est qu'un étranger. Dans cet esprit, on peut observer la langue comme un moyen de se rapprocher des gens et de la culture. Il est impossible de séparer l'enseignement de la langue de celui de la culture, parce que la langue même véhicule la culture. Robert (2008) estime qu'il n'est pas possible d'enlever à la langue son caractère culturel, parce que tout énoncé est toujours culturel, comme par exemple les salutations françaises qui contrastent des salutations africaines. Dans cet esprit, le CECR insiste sur la notion de l'interculturel, qu'on a déjà expliquée<sup>3</sup>. L'apprentissage d'une langue étrangère permet aux apprenants de s'ouvrir à de nouvelles expériences, de connaître la culture et développer leur personnalité.

---

<sup>3</sup> Voir page 11

### 3.3. LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Comme on a déjà affirmé, le FLI est une démarche didactique assez récente. On ne doute pas que ce nouveau champ est un défi pour les didacticiens, spécialement quand il s'agit de la rédaction des manuels les plus appropriés aux adultes migrants. Le Référentiel recommande les manuels d'apprentissage du Français Langue Étrangère pour les adultes, accompagnés de supports vidéo et audio, ainsi que les documents authentiques; petites annonces, articles de journaux, documents administratifs, films, chansons, émissions de radio. D'après Cuq (2003), le terme de document authentique s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle, tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Chaque jour, nos apprenants sont confrontés à des documents authentiques en dehors de la classe, ce qui signifie qu'un document authentique n'a pas la même valeur pour un apprenant de français en Croatie et pour un migrant en France. Pour un apprenant de français en Croatie, le document authentique est un moyen de connaître la France "de façon plus directe et moins artificielle et de se préparer à la confrontation avec la réalité de la langue-culture cible" (Adami 2009:5). Cependant, dans le cas des migrants, la situation est tout à fait différente parce qu'ils connaissent déjà la réalité française. "Dans ce cadre, le document authentique n'est plus un moyen mais un objectif en soi: il s'agit, en situation d'apprentissage guidé, d'aider les apprenants à interagir dans des situations d'oral spontané, à lire des documents de tous ordre et à écrire dans des situations de communication que n'importe quel natif est quotidiennement contraint de gérer" (Adami 2009:5).

#### 3.3.1. TRAIT D'UNION- MÉTHODE DE FRANÇAIS POUR MIGRANTS

On va tenter d'analyser la méthode de français pour migrants la plus récente; c'est le *Trait d'union 1, Français Langue d'Intégration*, écrite par Thomas Iglésis, Claire Verdier, Annie-Claude Motron et Lucil Charliac, éditée par CLE International, sortie en 2012. Sur la page de titre on voit une image des gens qui n'ont pas le même âge et la même couleur de peau, quand même, ils s'embrassent, ils ont quelque chose en commun. Le fait de vivre dans un pays et l'envie de pouvoir se comprendre mutuellement est une liaison entre eux, un trait d'union. On pourrait dire que la langue française est un trait d'union entre eux, en leur



donnant la possibilité de partager leurs émotions, histoires, envies. Daniel Bouy, réalisateur du documentaire *Je veux apprendre la France* estime: “Ne pas maîtriser la langue de la société dans laquelle on vit constitue un véritable handicap. C’est ne pas pouvoir dire qui l’on est, ce que l’on a vécu, ses objectifs, ses sensations, ses rêves”<sup>4</sup>.

On commence avec une présentation générale de la méthode. La méthode *Trait d’Union* s’adresse à des adultes débutants, peu ou non scolarisés dans leur pays d’origine, et vise prioritairement l’acquisition d’une compétence de communication orale. Cette méthode devrait permettre aux migrants de faire face à des situations différentes de tous les jours. “Fenêtre ouverte sur la société française, le Trait d’Union permet ainsi de présenter une langue authentique dans différents registres et affranchie de toute norme” (Trait d’Union 2012:3). La méthode est constituée de 12 unités. Chaque unité comprend une page d’introduction illustrée pour sensibiliser les apprenants à la thématique de l’unité. Ensuite, nous avons une séquence “*En direct*”, avec un dialogue sous la forme d’une bande dessinée et des activités pour approfondir et reprendre les actes de langage du dialogue. Selon la théorie des actes de langage, la fonction de langage n’est pas seulement de décrire le monde qui nous entoure, mais aussi d’accomplir des actions (Austin 2001). Avec son livre *How to do things with words*, Austin a montré que dire signifie faire et agir. L’accomplissement des actions à travers le langage est très important pour notre public, qui doit se débrouiller dans un pays étranger. Dans ce manuel, on trouve les différents actes de langage, comme par exemple:

- se présenter
- inviter quelqu’un
- remercier
- refuser
- exprimer son dés(accord)
- exprimer la certitude
- suggérer

---

<sup>4</sup>Entretien disponible sur : <http://www.hommes-etmigrations.fr/index.php?numéros/langues-et-migrations/6223-je-veux-apprendre-la-france>)

La séquence “*En direct*” est suivie par la séquence “*Pratique*”, où les actes de langage abordés précédemment sont placés dans d’autres contextes, ce qui permet aux apprenants d’agir d’une manière adéquate dans des situations déterminées. La partie “*Rythme et sons*” s’occupe de l’intonation et de l’accentuation. L’objectif prioritaire des activités à l’écrit est de donner aux apprenants “une réelle autonomie vis-à-vis des documents administratifs ou informatifs” (Trait d’Union 2012 :3). La mission de la séquence “*Découverte*” est de transmettre des contenus socioculturels. L’unité finit par la rubrique “*Portraits*”, composée des témoignages des personnes qui ont eu une expérience de migration.

### **3.3.1.1. L’IDENTIFICATION DES APPRENANTS AVEC LES PERSONNAGES DU MANUEL**

L’image qui annonce le contenu de la première unité est un point commun entre tous les apprenants. On voit un petit garçon avec les bagages au port de Marseille, et le grand bateau avec lequel il est peut-être venu en France. Le nom du bateau est *Liberté Marseille*. Tous les apprenants peuvent s’identifier à ce petit garçon. C’est une manière de renforcer les liens affectifs entre le groupe et peut-être stimuler la confiance mutuelle. Déjà en première unité, on peut noter les différences entre ce manuel et un manuel de FLE. On rencontre Duska, Khaled, Li Phang. Ils viennent de différents coins du monde, et la seule chose qu’ils ont en commun est le fait de vivre en France. Les nationalités qu’on doit mémoriser ne sont pas celles qu’on trouve dans un manuel de FLE. Le choix des nationalités est fait selon la présence des étrangers en France: pakistanais, portugais, sri-lankais, chinois, algérien, indien, malien, tunisien, vietnamien, marocain, roumain, russe et turc. Au début du manuel on a la carte du monde avec la question suivante: “Vous venez de quel pays? Dites où il se trouve.” Existe-il une plus belle manière de travailler sur les pays et les nationalités que celle-ci, quand les représentants du monde entier sont assis dans notre classe?

Nous considérons que c’est important que les apprenants puissent trouver leur place dans le manuel et s’identifier aux personnages. On voit les images d’une femme indienne et un homme juif qui porte la kippa<sup>5</sup>. Dans les manuels de FLE, on s’est habitué à connaître les personnages typiques, comme par exemple Jean, médecin, père de deux enfants. Ce n’est pas

---

<sup>5</sup> La kippa est un couvre-chef porté par les Juifs lors de la prière, et en tout temps par les juifs pratiquants.

le cas de ce manuel où notre protagoniste est Sophie, mère au foyer qui a trois enfants et attend le quatrième. On voit des familles multiculturelles, le père français, la mère malienne et leurs enfants métis. On peut postuler que c'est bon de quitter les personnages, les situations et les lieux typiques et les adapter au public déterminé qui devrait se sentir à l'aise, on peut dire chez soi, lorsqu'il apprend une langue étrangère. Nous sommes d'avis qu'un manuel de FLI devrait respecter l'origine, la culture, la religion des apprenants et présenter un pays qui accueille les étrangers avec toute leur identité, et qui ne les pousse pas à le rejeter. Les dialogues dans le livre sont proches des apprenants; les raisons pour lesquelles ils ont choisi de venir en France, la recherche du travail. Les thèmes des discussions sont tout à fait adaptés au public: "Qu'est-ce qui vous a frappé dans la vie quotidienne en vous installant en France? Quels sont vos lieux préférés en France? Comment vous êtes-vous adapté à la société française? Quels sont les changements par rapport à votre pays d'origine? Qu'est-ce qui a facilité votre intégration en France? Qu'est-ce que vous a apporté le fait de changer de pays?"

### ***3.3.1.2. SE DÉBROUILLER DANS LES SITUATIONS QUOTIDIENNES***

Déjà au début du manuel, les lieux où se déroulent les dialogues sont choisis avec une intention claire. Il s'agit des centres d'accueil des migrants, des bureaux de poste, des agences de déménagement. Il y a bien sûr des lieux qu'on trouve dans un manuel de FLE, comme par exemple le restaurant, la pharmacie, l'épicerie, quand même, on note des différences.

Les documents authentiques sont assez présents; la carte d'identité, le passeport, le certificat de séjour, le bail de location, le justificatif de domicile, la carte bancaire, le chèque. Ce sont les documents et les formulaires en français qui font partie de la vie quotidienne des apprenants. Avec la compréhension d'un papier d'identité, les apprenants vont se débrouiller plus facilement dans le monde de l'administration. Le manuel les invite à remplir plusieurs formulaires, et on croit que c'est d'une grande utilité pour eux, spécialement au début de leur séjour en France. Se confronter avec le monde administratif sans connaître la langue est vraiment difficile.

La communication non verbale est une partie importante de la compréhension d'une société. À travers la communication non verbale nous exprimons nos sentiments et renforçons le message verbal. Elle comprend les silences, les postures, les gestes, ainsi que les expressions faciales, le rythme de l'élocution, le ton de la voix, les vêtements, la coiffure, le toucher (Barrier 2010). Les expressions non verbales ne sont pas universelles, elles dépendent de la situation, de la culture, de la religion. Par exemple, le hochement de tête de bas en haut signifie "oui" en croate, mais il a une signification contraire en langue bulgare. Dans cet esprit, on peut comprendre leur importance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon le CECR, le langage du corps fait une partie du savoir socioculturel indispensable pour la compréhension d'une société: " Le langage du corps diffère des gestes de désignation en ce qu'il véhicule un sens consensuellement admis, mais qui peut varier d'une culture à l'autre" (2000:73). Les auteurs du manuel n'ont pas négligé l'importance de la communication non verbale. Les différents gestes (qui veulent dire *oui, non, peut-être, pardon, hein, c'est super, ça ne va pas la tête*), sont présentées aux apprenants pour faciliter leur intégration linguistique. On note aussi la présence du langage familier, souvent absent dans les manuels de FLE. Les expressions familières (*Ouais, Tchao! J'ai pas que ça à faire! C'est nul! T'as quelle heure?*) font une partie indispensable de la communication quotidienne et elles ne devraient pas être négligées. Une petite partie est dédiée au langage SMS, incluant les expressions suivantes ; *Qd c kon se voit, A+, Dak, je t'm* et *Chepa*.

#### 4.3.1.3. LES CONTENUS GRAMMATICaux ET SOCIOCULTURELS

Par rapport à un manuel de FLE, les contenus grammaticaux sont vraiment simplifiés. Ce public n'apprend pas une langue pour le goût d'apprendre et le goût de savoir, mais pour le besoin de communiquer le plus rapidement possible. On ne peut pas généraliser, il y a toujours quelqu'un qui voudrait comprendre le mode de fonctionnement d'une langue, quand même on doit s'adapter à la situation et être pragmatiques. D'après notre expérience dans une classe de FLI, nous pouvons constater que la grammaire inductive est plus présente que la grammaire déductive. La démarche inductive permet aux apprenants d'observer, réfléchir et découvrir, parce que la formatrice donne une série d'exemples et puis demande aux

apprenants de découvrir une règle, contrairement à la grammaire déductive, enseignement de la grammaire à partir des règles (Besse et Porquier 1993). Nous considérons que ce n'est pas surprenant parce que l'approche déductive part des règles, du métalangage qui peut être très abstrait, spécialement pour ceux sans aucune expérience scolaire. *Le Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (2008) définit le métalangage comme un langage sur un langage, c'est-à-dire comme un langage qui sert à décrire une langue. Dans une classe de FLI, le métalangage n'occupe pas une position importante. Le fonctionnement grammatical de la langue n'est pas décrit de façon détaillée, parce qu'on attend que les apprenants aillent acquérir spontanément les règles les plus importantes. C'est pourquoi on peut parler de la présence de la grammaire implicite. Besse et Porquier soulignent que la "grammaire implicite est en fait un enseignement inductif (c'est l'apprenant qui déduit lui-même les contraintes d'emploi de telle ou telle forme linguistique) non explicité (car l'enseignant fuit toute description ou tout recours à une quelconque terminologie grammaticale) d'une description grammaticale particulière de la langue cible" (1991:86). La place de la grammaire dans les méthodes d'enseignement n'a pas toujours été la même. Dans les méthodes traditionnelles, la grammaire et son enseignement explicite occupaient la place centrale. La méthode directe donne la priorité à la pratique orale, tandis que, dans la méthode audio-orale, la grammaire est vue comme une liste de structures et pas comme un ensemble de règles. Les méthodes audiovisuelles introduisent une approche implicite et inductive de la grammaire, avec les exercices structuraux sans descriptions grammaticales. La différence entre la compétence linguistique et la compétence communicative est faite avec les méthodes communicatives. Selon l'approche communicative, l'apprentissage de la grammaire se fait en fonction d'une tâche à accomplir et les erreurs grammaticales qui ne gênent pas la compréhension du message sont souvent tolérées (Cuq 1996). Dans cette approche, nous pouvons reconnaître le comportement de la formatrice de FLI qui tolère très souvent les erreurs grammaticales. On ne doit pas sauter la perspective actionnelle, adoptée par le CECR. D'après la définition du CECR, "la compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon les principes constituant la grammaire de la langue et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites" (2000:89). Selon le CECR, l'apprentissage de la grammaire doit être actif, déductif, implicite et contextualisé. Comme l'objectif principal du FLI, apprendre à communiquer rapidement, est tout à fait pragmatique, la place de la grammaire dans la classe est latente, les erreurs sont tolérées, toujours en fonction de la communication, quelle qu'elle soit.

Les contenus socioculturels sont présents dans chaque unité avec une intention claire; familiariser l'apprenant avec la culture et les valeurs français. Selon le CECR, c'est l'acquisition d'un savoir socioculturel de la langue cible qui incite le développement des apprenants. Ce savoir socioculturel englobe:

- “La vie quotidienne (nourriture et boisson, heures des repas, manières de table)
- Les conditions de vie (couverture sociale)
- Les relations interpersonnelles (la structure et les relations familiales)
- Valeurs, croyances et comportements (la religion)
- Langage du corps
- Savoir-vivre (les conventions et les tabous de la conversation et du comportement)
- Comportements rituels (naissance, mariage, mort)” (CECR 2000:82).

Il est intéressant de voir dans quelle mesure les auteurs de ce manuel ont englobé les composantes du savoir socioculturel, énumérées par le CECR. Le manuel introduit les fêtes et les jours fériés, en faisant référence aux fêtes dans les pays d'origine des apprenants. Au marché on achète la baguette, on apprend à recycler les déchets et reconnaître les codes de la route. On se familiarise avec la monnaie euro, en la comparant avec la monnaie de notre pays d'origine. Puis, on apprend à se débrouiller dans le monde du travail et rédiger le CV (Curriculum vitae). Les auteurs n'ont pas négligé le savoir socioculturel, qui est présent dans chaque unité. Cependant, nous remarquons l'absence du savoir-vivre et des comportements rituels. Comme c'est un manuel pour les débutants, on ne doute pas que ce savoir sera introduit à un niveau plus avancé.

On conclut que ce manuel est complètement adapté aux besoins du public visé, ce qui est peut-être le plus important. Il n'est pas exigeant, on pourrait dire qu'il sous-estime quelquefois les capacités du public, spécialement quand il s'agit des contenus grammaticaux qui sont vraiment simplifiés. L'écrit est présent exclusivement à travers les formulaires à compléter. Mais, comme on l'a déjà mentionné, ce manuel vise prioritairement l'acquisition de la communication orale. Les contenus socioculturels aident les apprenants à se débrouiller dans la société française, mais quelquefois ils idéalisent la France, ils la présentent comme un paradis pour tous les étrangers. Les témoignages des personnes qui ont eu l'expérience de

migration sont toujours positives et on a l'impression que ce ne sont pas des témoignages sincères, mais des phrases choisies pour promouvoir les idées de l'intégration; Jorge: "Le fait de vivre en France suppose de nous adapter. Par exemple on sait que les Français ont du mal à prononcer certains sons d'autres langues. Donc je ne vais pas demander à 60 millions de Français de s'adapter à ma prononciation. C'est à moi de faire le boulot" (Trait d'union 2012:78). En parlant avec les étrangers en France, on découvre que leur vie n'est pas toujours facile. C'est pourquoi on a décidé de leur passer la parole avec notre questionnaire.

## 4. LE QUESTIONNAIRE - APPLICATION ET ANALYSE

### 4.1. LA SITUATION EN FRANCE

La France est un pays qui accueille plus de 100 000 migrants par an. Ces gens ne sont plus les travailleurs qui viennent gagner de l'argent et qui repartent dans leur pays d'origine. Aujourd'hui, ce sont des familles entières qui viennent en France en cherchant une vie meilleure avec le désir de s'y installer durablement. La nature de l'immigration ainsi que la situation économique en France a changé. La grande préoccupation de la France est de favoriser l'intégration de nouveaux arrivants. À cet égard, la question de la langue se pose comme centrale. Avec le Contrat d'accueil et d'intégration et le Diplôme initial de langue française, la politique linguistique de la formation des adultes migrants a commencé à être construite. "Le droit à la langue, et à tous les autres droits auxquels les migrants peuvent prétendre, est assorti d'un devoir de respect des principes fondateurs de la République française, piliers d'un vivre ensemble "à la française", que les Français ont l'ambition de considérer comme universels: liberté, égalité, fraternité, laïcité, démocratie. Ainsi, l'apprentissage de la langue française n'est pas simplement conçu comme la maîtrise "technique" d'un code de communication mais comme le moyen et la fin d'une intégration sociale, économique et citoyenne des personnes qui ont choisi la France comme terre d'accueil" (Vichier et alii 2011:7). Le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) est conclu entre l'étranger et l'État, et il est obligatoire depuis 2007. Son objectif est de favoriser l'intégration des étrangers qui souhaitent s'installer durablement en France. L'étranger est obligé de le signer et de suivre les formations obligatoires comme le cours de français et de la formation civique. Pendant la formation civique, l'étranger découvre les valeurs de la République française, ainsi que le fonctionnement et l'organisation de l'État. Les sessions d'information sur la vie en France l'aident à découvrir les démarches de la vie quotidienne et l'accès aux services publics. Après avoir signé le contrat, l'étranger est soumis à un test de français qui vérifie ses connaissances à l'écrit et à l'oral. Si ses connaissances en français sont insuffisantes, il doit suivre des cours gratuits dont la durée dépend des résultats du test. À la fin des cours, il est obligé de passer un examen pour obtenir un diplôme de l'éducation nationale; DILF (Diplôme initiale de la langue française).



## 4.2. UNE CLASSE DE FLI

Pour pouvoir mieux comprendre la situation des migrants et leurs sentiments envers le français et la France en général, nous avons décidé de passer un questionnaire<sup>6</sup> destiné aux adultes étrangers qui apprennent le français dans une situation institutionnelle d'apprentissage. Avec l'aide du Gouvernement français, nous avons passé un mois à Aix-en-Provence, dans la région Provence-Alpes-Côte d'Azur, l'une des régions de France où l'immigration est la plus nombreuse et la plus active. Aix-en-Provence se trouve près de Marseille, port multiculturel avec une vieille tradition d'accueil des étrangers. Une promenade dans les rues de Marseille était suffisante pour sentir qu'il s'agit d'une ville profondément multiculturelle. Mais, c'est seulement à travers le dialogue avec les migrants, qu'on peut entendre que leur français est quelquefois incompréhensible et qu'ils ne sont pas complètement satisfaits de leur vie en France. Avec ce questionnaire, on a voulu construire un dialogue avec eux et mieux les comprendre.

L'Espace Pédagogie Formation France (EPFF) à Marseille nous a accueillis et permis d'assister aux cours et de passer notre questionnaire. Dans ce centre de formation, les immigrants peuvent suivre les différentes formations. L'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) a piloté deux dispositifs d'apprentissage de la langue française pour les étrangers en France; une formation linguistique pour les nouveaux-arrivants, signataires du CAI (Contrat d'accueil et d'intégration), ayant un niveau insuffisant en français. Comme on l'a déjà mentionné, la signature du Contrat est obligatoire depuis 1<sup>er</sup> janvier 2007. Les personnes installées durablement en France avec le besoin d'apprendre le français, suivent une autre formation hors CAI dans le même centre.

Les cours de français se déroulent quatre fois par semaine et durent quatre heures avec une pause d'une demi-heure. Les apprenants qui sont analphabètes suivent les cours d'alphabétisation additionnels dans un autre centre, ce qui signifie qu'ils passent toute la journée dans l'école, n'ayant pas le temps de travailler ni d'être avec leurs familles. On trouve que c'est important de décrire un peu l'atmosphère dans une classe de FLI avant de passer à l'analyse du questionnaire. Nous avons assisté aux cours des deux groupes différents. Dans le premier groupe, une moitié de classe se prépare pour les examens du

---

<sup>6</sup> Voir le questionnaire en annexe

DEL F<sup>7</sup> A1, et l'autre moitié pour DEL F A2. Déjà au début du cours, nous nous sommes persuadés qu'il s'agit d'un public tout à fait particulier. Une apprenante a été en retard et l'enseignante lui a demandé pourquoi elle n'était pas arrivée à l'heure. L'apprenante a répondu: "Je suis mère de trois enfants". L'enseignante a accepté l'excuse avec le sourire. La relation entre les apprenants et leur enseignante est magnifique. Elle est dynamique, pleine d'idées, et le plus important, elle est amie avec tous ses apprenants. Une apprenante d'Inde lui a apporté des épices indiennes et l'enseignante lui a demandé d'expliquer aux autres leur origine et leur goût. C'est un excellent exemple de l'approche interculturelle dans la classe, du partage et de la cohabitation des cultures différentes. L'atmosphère dans la classe est vraiment positive et détendue, les apprenants n'ont pas peur de parler. Ils occupent toujours la place centrale. Le travail est basé sur l'approche communicative et actionnelle. Comme l'explique Jean-Pierre Cuq (2002), l'objectif principal de l'approche communicative est le développement de la compétence communicative. L'approche communicative favorise une pédagogie centrée sur l'apprenant et sur ses besoins, ce qui signifie qu'il devient l'acteur principal du processus d'apprentissage et que son vécu et ses spécificités culturelles vont être pris en compte pendant l'apprentissage. Le prolongement de l'approche communicative est l'approche actionnelle, préconisée par le CECR: "La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (...). Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé" (2000 :15). Dans ces explications de l'approche communicative et actionnelle, nous reconnaissons le comportement de l'enseignante de FLI. Le but de son apprentissage est de pouvoir transférer les apprentissages du cours dans les activités de tous les jours. Le groupe sort obligatoirement au moins une fois par semaine pour appliquer le savoir acquis. La semaine où nous y étions, ils sont allés au centre d'emploi pour voir comment fonctionne le processus administratif de la recherche du travail. C'est la preuve d'équilibre entre l'apprentissage dans la classe et l'acquisition hors de la classe. Nous avons demandé à l'enseignante si c'est exigeant de travailler avec un tel public. Elle nous a répondu: "Quelquefois c'est difficile parce que leurs niveaux sont extrêmement hétérogènes. Il y en a qui ont besoin de se préparer pour entrevue d'emploi, et les autres qui ont besoin

---

<sup>7</sup>Diplôme d'Etudes en langue française

d'apprendre comment acheter du pain". Les apprenants ont besoin d'une approche individuelle et l'enseignante prend son temps à les aider et à expliquer le contenu à chacun. Avec les exercices additionnels, elle donne la possibilité d'avancer à ceux qui savent plus. Les apprenants montrent une grande envie d'apprendre. Ils se débrouillent assez bien dans la communication informelle, mais ils ne connaissent pas la norme. On peut l'expliquer par le fait d'"absorber la langue" quotidiennement sans connaître les règles grammaticales. Très souvent, ils connaissent un mot, mais ils n'ont pas d'idée comment l'écrire. L'hétérogénéité entre l'écrit et l'oral est assez visible. Presque toujours, l'enseignante leur demande comment une règle fonctionne dans leurs langues maternelles. Le premier jour, ils ont commencé la discussion sur l'égalité des genres dans la grammaire française en faisant référence à leurs langues maternelles. Une femme africaine a estimé: "Ce n'est pas la démocratie ! On doit manifester pour une grammaire féminine. C'est normal dans mon pays, mais en Europe?" Nous étions très heureux d'être avec eux cette journée-là parce que cette classe représente le monde entier. La présence des gens venant de différents pays et leur enseignante qui favorise de façon excellente les échanges entre eux, fait de cette classe un lieu de dialogue et de joie.

La nature de l'autre groupe est assez différente. Ils sont plus âgés et leur niveau de français est vraiment faible. Dans cette classe, le plus grand obstacle est l'illettrisme. Il y a quelques apprenants qui savent lire et écrire, mais la majorité a des difficultés avec l'écriture et la lecture. L'enseignante a beaucoup de travail, elle leur enseigne à écrire et à parler français en même temps. La leçon n'est pas clairement structurée parce qu'il y a beaucoup de difficultés tous le temps. L'enseignante est obligée de s'arrêter et tenter d'expliquer le contenu individuellement. Chaque apprenant a sa propre langue maternelle et si on considère leurs âges déjà avancés, on a l'impression que c'est un travail de Sisyphe. Toutefois, l'enseignante fait tous ses efforts pour les rapprocher de la langue française. Elle favorise la communication en tolérant les erreurs et introduisant les gestes. Elle dessine et tolère toutes les langues possibles dans la classe. Par exemple, elle pose la question à un apprenant italien qui comprend la question, mais ne sait pas répondre en français. Il répond en italien et l'enseignante est satisfaite, elle ne le corrige pas. Le plus important est de communiquer, de comprendre et de se faire comprendre.

Dans le premier groupe, nous avons passé le questionnaire par écrit. On a prévu la durée d'une quinzaine de minutes, mais la plupart des apprenants avaient besoin d'une demi-heure pour le remplir. Il y avait des mots et des expressions qu'ils ne connaissaient pas, mais

ils s'aidaient mutuellement. Avec notre aide et celle de leur enseignante, ils ont réussi à le remplir sans grandes difficultés. Ils étaient très curieux, ils voulaient savoir pourquoi ils devaient remplir ce questionnaire et pourquoi nous posions des questions concernant leur vie privée. Heureusement, l'enseignante nous a tellement bien accueillis dans la classe en nous donnant le temps de leur expliquer qui nous étions et pourquoi nous passions ce questionnaire. De cette façon, la méfiance a été rompue et ils ont accepté de nous aider. Dans l'autre groupe, bien sûr, nous ne pouvions pas passer le questionnaire par écrit, comme c'était prévu. Leur enseignante nous a proposé de parler individuellement avec eux. Nous avons réussi à le faire, mais ce n'était pas aussi simple que dans le premier groupe. On a mélangé les langues, on a parlé français, anglais, italien et portugais. La plus grande difficulté avec certains apprenants était de leur expliquer pourquoi nous étions là. Prenons l'exemple d'une femme africaine à un âge avancé qui parle français assez bien, mais qui ne sait pas lire et écrire. Quand on a posé les questions concernant sa satisfaction de l'apprentissage, de la méthode et du progrès, ses réponses étaient toujours les mêmes: "Je suis très satisfaite. Je ne peux pas critiquer mon enseignante. J'aime la France." On a tenté de lui expliquer que c'était un questionnaire anonyme et que personne dans le Centre n'allait pas lire ses réponses, on avait quand même le sentiment qu'elle avait peur de parler sincèrement avec nous. On a eu le même sentiment avec les deux hommes qui veulent obtenir la nationalité française et qui se préparent pour passer les examens. Même si on leur a expliqué que nous n'étions pas là pour les évaluer, ils nous ont répondu comme si nous étions là pour décider s'ils aimaient suffisamment la France pour obtenir la nationalité française.

#### 4.2.1. LES HYPOTHÈSES

Toutefois, on a réussi à passer le questionnaire. Pour avoir une image complète des migrants dans ce Centre qui peuvent représenter les migrants en France en général, on a décidé d'analyser ensemble les résultats de ces deux groupes. On va commencer notre analyse par la représentation générale de ce public pour mieux les connaître. Puis, on va passer à une analyse plus détaillée et on va tenter d'établir une relation entre certains facteurs. Avant tout, il est nécessaire d'articuler nos attentes. Pendant la rédaction de notre questionnaire, nous avons eu des attentes, des hypothèses. Il est important d'être sincères et admettre que certaines attentes étaient fondées sur des stéréotypes. Mais, à partir du moment de l'entrée dans cette classe de FLI, nous nous sommes persuadés qu'il s'agit d'un public tellement hétérogène et qu'il est impossible de généraliser. Quand même, nos attentes étaient les suivantes:

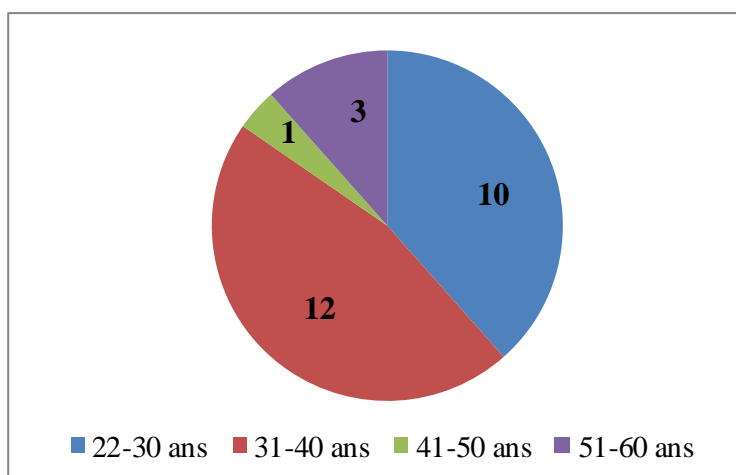
- Les migrants sont satisfaits de l'apprentissage du français.
- L'apprentissage répond complètement à leurs besoins.
- Ils sont venus en France à la recherche d'une vie meilleure.
- Ils sont faiblement scolarisés.
- Ils ne travaillent pas.
- Ils ne se sentent pas bien en France.

Après tous les livres et référentiels qui parlent du FLI, nous étions persuadés que ce type d'apprentissage répond complètement aux besoins des apprenants et que la majorité des migrants sont satisfaits de l'apprentissage. La source des autres attentes est une image générale des migrants qui cherchent une vie meilleure, qui sont faiblement scolarisés et qui ne travaillent pas. L'analyse qui suit va nous montrer que, souvent, les généralisations n'ont rien à avoir avec la réalité et qu'il existe une différence entre la théorie et la pratique.

### 4.3. L'ANALYSE

#### 4.3.1. L'ÂGE

Notre échantillon est constitué de vingt-six personnes, dont vingt femmes et seulement six hommes. L'hétérogénéité de l'âge est assez grande; de vingt-deux jusqu'à soixante ans. Le schéma suivant montre la répartition des apprenants en fonction de l'âge.



La question de l'âge dans l'apprentissage d'une langue étrangère n'arrête pas d'intéresser les scientifiques et les didacticiens. Selon les hypothèses du linguiste Eric Lenneberg, formulées dans les années soixante, il existe une période critique d'apprentissage d'une langue étrangère. Si on ne commence pas à apprendre une langue étrangère avant l'adolescence, il est difficile de devenir parfaitement bilingue, puisque la plasticité de notre cerveau diminue. D'après cette théorie, l'apprentissage d'une nouvelle langue est plus difficile après cette période critique, et exige plus d'efforts des apprenants (Lenneberg 1964). Malheureusement, tous nos apprenants ont passé cette période critique.

L'âge sous-entend un niveau de développement cognitif et un niveau de scolarité. Néanmoins, le public migrant a suivi des scolarités différentes. Dans cet esprit on peut dire que l'âge est avant tout une construction sociale, comme nous rappelle Louis Porcher: "Tous les pays n'enseignent pas les mêmes matières aux mêmes âges, ni de la même manière, n'exigent pas de comportements ni de performances analogues" (2003:86). De toute façon, on sait tous que les intérêts des apprenants diffèrent selon l'âge. L'enseignante ne peut pas satisfaire tout le monde, spécialement quand il s'agit d'une telle différence entre les

apprenants. Une personne de soixante ans ne pense pas et n'apprend pas de la même manière qu'une personne de vingt-deux ans. Avec un public homogène de l'âge, on va plus facilement trouver leurs centres d'intérêts et arranger les matériaux pédagogiques intéressants et motivants. L'hétérogénéité de l'âge, influence-t-elle l'attitude de l'enseignante ? Nous avons remarqué que l'enseignante est peut-être plus exigeante avec les apprenants plus jeunes. Il est possible que les apprenants plus âgés se sentent un peu dévalorisés dans la classe avec les apprenants qui sont quarante ans plus jeunes. D'un autre côté, les apprenants plus âgés peuvent avoir plus de compétences pour avoir été plus longtemps à l'école, mais tous nos apprenants avec plus de cinquante ans sont illettrés, ils ne sont jamais allés à l'école dans leur pays d'origine. L'enseignante se comporte de la même façon avec tous les apprenants, elle tutoie tout le monde, ne faisant pas une différence trop visible entre les apprenants. La différence est visible quand on observe la situation dans la classe plus profondément. Elle tolère plus souvent les erreurs des plus âgés, en exigeant plus des jeunes.

#### 4.3.2. PAYS D'ORIGINE ET LA LANGUE MATERNELLE

Vingt-six apprenants interrogés ont dix-neuf différents pays d'origine, comme le montre le schéma suivant.

| Pays d'origine | Nombre des apprenants |
|----------------|-----------------------|
| Algérie        | 3                     |
| Arménie        | 2                     |
| Maroc          | 2                     |
| Tchéchénie     | 2                     |
| Thaïlande      | 2                     |
| Ukraine        | 2                     |
| Bulgarie       | 1                     |
| Cameroun       | 1                     |
| Comores        | 1                     |
| Égypte         | 1                     |
| Guinée         | 1                     |
| Inde           | 1                     |
| Italie         | 1                     |
| Japon          | 1                     |
| Kurdistan      | 1                     |
| Nigéria        | 1                     |
| Portugal       | 1                     |
| Syrie          | 1                     |
| Suède          | 1                     |

On a évité la notion de nationalité dans le questionnaire pour être le plus discret possible. Dans la majorité des cas, un pays d'origine coïncide à une nationalité. Chaque apprenant a sa propre histoire, son propre pays d'origine. La nationalité sous-entend une culture différente, une manière de vivre, de penser et d'être, une langue maternelle et un système scolaire. Un grand nombre de nationalités différentes, est-il un inconvénient ou un avantage pour l'enseignement/apprentissage? Comment cette diversité influence le processus d'enseignement/apprentissage?

Les différents pays ont une relation plus ou moins proche avec la France. On peut prendre comme exemple les pays comme l'Algérie et le Maroc, proches de la

France pour des raisons historiques et politiques. La présence coloniale de la France a laissé de nombreuses traces dans ces pays. D'autres pays qu'on peut considérer comme proches de la France, sont les pays européens, comme par exemple le Portugal et la Bulgarie, membres de l'Organisation Internationale de la Francophonie. Suivant les rapports que leurs pays d'origine ont avec la France, les nouveaux-arrivants peuvent avoir une représentation différente de leur pays d'accueil. Une femme d'Algérie nous a dit: "J'aime la France. La France a colonisé mon pays". Pour cette femme, la France représente un pays où il y a de l'égalité entre les femmes et les hommes, entre les religions différentes. Ses sentiments positifs envers son pays d'accueil peuvent influencer considérablement sa motivation et de cette façon, rendre son apprentissage plus efficace.



La nationalité sous-entend aussi une langue maternelle. “On peut appeler langue maternelle une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout apprentissage linguistique” (Cuq et Gruca 2002:93). La langue maternelle est un tremplin vers une langue étrangère, elle rend plus facile le processus de l’enseignement/apprentissage, spécialement quand il s’agit des niveaux débutants. L’enseignant utilise la langue maternelle, par exemple, quand il explique le fonctionnement de la langue étrangère aux apprenants (Castelotti 2001). Mais, avec ce public de nationalités différentes, on ne peut pas s’appuyer sur une langue maternelle, parce que les apprenants possèdent des langues maternelles différentes. On peut imaginer les difficultés d’un apprenant japonais qui ne connaît pas le français. Son enseignant ne peut pas lui donner l’équivalent d’un mot inconnu parce qu’il ne connaît pas la langue de son apprenant. De plus, il y a des apprenants qui ne connaissent pas l’alphabet latin, ce qui exige beaucoup d’efforts au début de l’apprentissage. Pour ceux dont les langues maternelles sont linguistiquement éloignées du français, comme c’est le cas de goujarati<sup>8</sup>, le début de l’apprentissage va être plus difficile et exiger plus d’efforts que pour des migrants venant du Portugal ou de l’Italie, par exemple. Au début de l’apprentissage, les apprenants sont confrontés à des difficultés différentes liées à la prononciation, la grammaire et l’alphabet. On peut supposer que l’apprentissage sera plus difficile si la langue maternelle est éloignée du français. Si un apprenant ne parvient pas à surmonter les difficultés dans un temps consacré à l’alphabet par exemple, elles vont entraîner un retard par rapport aux autres apprenants, ce qui va résulter en hétérogénéité des niveaux. De plus, les erreurs des apprenants sont différentes parce qu’elles viennent de différentes sources. Chaque apprenant a des erreurs spécifiques liées à sa langue d’origine.

---

<sup>8</sup> La langue maternelle d’une apprenante de l’Inde

Le schéma suivant montre la situation linguistique des apprenants interrogés.

| Pays d'origine | Langue maternelle | Langue de scolarisation  | Alphabet                     |
|----------------|-------------------|--------------------------|------------------------------|
| Algérie        | kabyle, arabe     | arabe                    | Arabe                        |
| Arménie        | arménien          | russe                    | cyrillique                   |
| Maroc          | arabe             | arabe, français          | arabe et latin               |
| Tchéchénie     | tchéchène         | tchéchène, russe         | latin et cyrillique          |
| Thaïlande      | thaï              | thaï                     | thaï                         |
| Ukraine        | ukrainien         | ukrainien, russe         | cyrillique                   |
| Bulgarie       | bulgare           | bulgare                  | cyrillique                   |
| Cameroun       | bombi-ngbanja     | français                 | usage oral                   |
| Comores        | comorien          | arabe, français          | usage oral, arabe et latin   |
| Égypte         | égyptien          | arabe                    | Arabe                        |
| Guinée         | malinké           | français                 | N'Ko, latin                  |
| Inde           | gujarati          | gujarati, anglais, hindi | gujarati, latin et hindi     |
| Italie         | italien           | italien                  | Latin                        |
| Japon          | japonais          | japonais                 | kanji, hiragana et kata kana |
| Kurdistan      | kurde             | turque                   | Latin                        |
| Nigéria        | anglais           | anglais                  | Latin                        |
| Portugal       | portugais         | portugais                | Latin                        |
| Syrie          | arabe             | arabe                    | Latin                        |
| Suède          | suédois           | suédois                  | Latin                        |

On commence par les langues qu'on considère linguistiquement proches du français. Il s'agit bien sûr de l'italien et du portugais, les langues romanes, issues du latin vulgaire<sup>9</sup>. On suppose que deux apprenants dont les langues maternelles sont le portugais et l'italien se trouvent dans une meilleure position de départ que les autres. Leurs langues maternelles montrent beaucoup de similarités avec la langue cible. Au début de l'apprentissage, le fait de comprendre quelques mots peut augmenter leur confiance en soi et influencer positivement la motivation. Plus tard, ils vont comprendre plus facilement le fonctionnement syntaxique de la langue cible, parce qu'il montre quelques similarités avec leurs langues maternelles. À part de l'avantage linguistique, on peut supposer qu'ils peuvent s'intégrer plus facilement dans la société française parce qu'elle est fondée sur des principes qui ne diffèrent pas

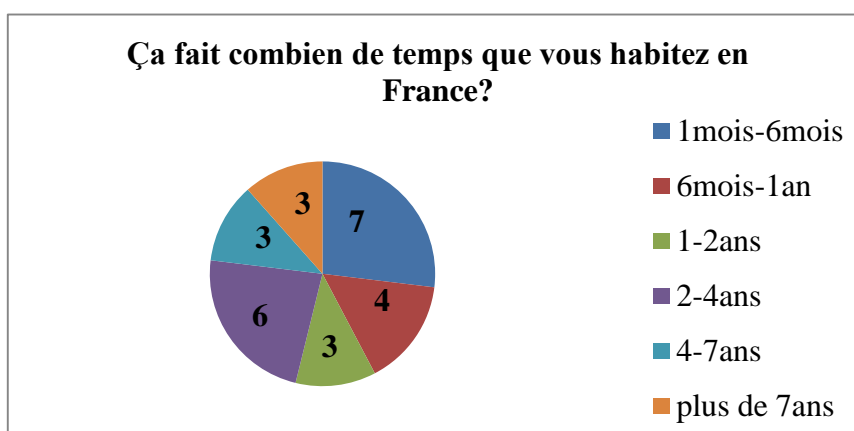
<sup>9</sup>Forme de latin véhiculaire utilisée pour la communication de tous les jours

considérablement des principes de leurs sociétés. Ensuite, on a une apprenante suédoise, dont la langue maternelle est une langue germanique qui n'est pas considérée linguistiquement proche du français. Toutefois, elle connaît l'alphabet latin et le mode de fonctionnement de la société française ne lui semble pas étranger. La langue maternelle du jeune Nigérien est l'anglais. L'influence du français sur l'anglais a commencé avec la conquête normande de l'Angleterre en 1066, donc il y a beaucoup de mots connus qui peuvent faciliter l'apprentissage à notre apprenant anglophone. On passe aux apprenants venant de l'Arménie, Tchétchénie, Ukraine et Bulgarie. Ils ne connaissent que l'alphabet cyrillique, sauf deux apprenants de la Tchétchénie, où après la proclamation de l'indépendance en 1992, l'alphabet latin a commencé à être de nouveau utilisé. Les apprenants du Japon, Inde et Thaïlande ne peuvent pas s'appuyer sur grande chose au début de l'apprentissage. Ils ne connaissent pas l'alphabet et ne comprennent pas la langue cible. En outre, leur univers d'origine possède une culture complètement différente. Les deux femmes dont les langues d'origines sont malinké et bombi-ngbanja, langues africaines, se trouvent dans une situation intéressante. Elles ne sont jamais allées à l'école, elles ne savent pas écrire et lire. Cependant, comme le français est la langue officielle de la Guinée et du Cameroun, elles le parlent assez bien. Leur problème est l'illettrisme et elles font beaucoup d'efforts pour apprendre à lire et à écrire. Ensuite, nous avons plusieurs apprenants dont la langue maternelle est l'arabe. Entre eux, il y a des apprenants du Maroc, Algérie et Comores où le français est la langue de scolarisation. Comme il y en a qui ne sont pas allés à l'école, ils se trouvent dans la même position que les femmes africaines. Ils parlent français assez bien, mais ils ne savent pas lire et écrire. Comme vous pouvez voir, notre public sous étude est vraiment hétérogène. Chaque individu a sa propre histoire, ses propres problèmes et raisons d'apprendre le français. On suppose qu'il y a des apprenants qui sont privilégiés parce qu'ils parlent une langue romane ou parce qu'ils viennent d'un pays francophone. Mais, la langue maternelle ne suffit pas pour prédire le succès dans l'apprentissage. On doit prendre en considération les autres facteurs, comme par exemple la durée du séjour en France, la durée de l'apprentissage du français, la motivation, et après, on peut conclure dans quelle mesure le succès est influencé par l'ensemble de ces facteurs.

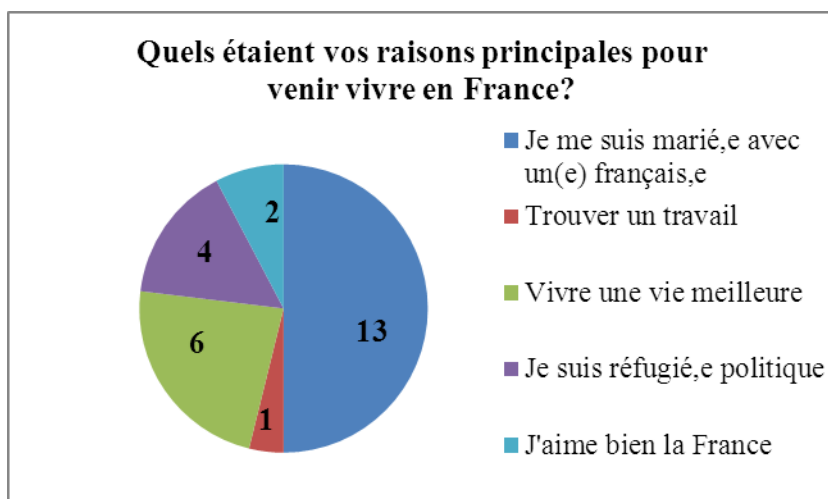
L'enseignant devrait tirer profit de l'hétérogénéité des nationalités pour introduire une approche interculturelle qui favorise les échanges entre les apprenants et la valorisation des cultures différentes. Cette situation dans la classe donne la possibilité de la comparaison entre les cultures différentes, ce qui enrichit les apprenants et l'enseignant. C'est la possibilité

d'éviter l'ethnocentrisme et de mieux connaître l'autre. La diversité des nationalités induit le recours au français, qui devient une langue commune et permet la communication, ce qui est vraiment profitable quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère. Notre regard sur l'hétérogénéité dans la classe est vraiment positif, parce qu'elle signifie une incroyable richesse culturelle.

#### 4.3.3. POURQUOI LA FRANCE ?



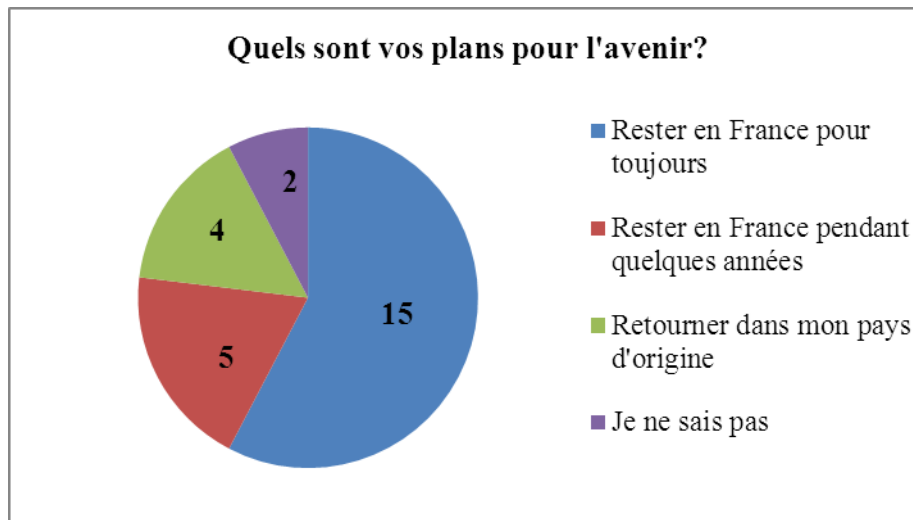
Comme le montre le schéma, nous avons sept personnes nouvellement arrivées en France, signataires du Contrat d'accueil et d'intégration. Les autres personnes ont vécu quelque temps en France avant de commencer à apprendre le français dans une situation institutionnelle d'apprentissage. Ce qui nous intéresse le plus, ce sont les raisons qui les ont incités à venir vivre en France. On imagine que les raisons et les conditions d'arrivée peuvent influencer la motivation et le succès dans l'apprentissage.



La plupart des apprenants déclarent être venus en France en raison de leur mariage, pour se joindre à leur mari français ou à leur femme française. La raison qui suit est la recherche d'une vie meilleure en général. On est surpris qu'il y ait même quatre apprenants qui sont les réfugiés politiques. Il s'agit des jeunes du Nigéria, Tchétchénie et Kurdistan. Ils ont tous fini les facultés dans leur pays d'origine, donc on peut supposer qu'il s'agit des jeunes intellectuels qui sont entrés en conflit avec le système et qui ont demandé l'asile en France. Puis, nous avons deux apprenants qui disent qu'ils habitent en France parce qu'ils aiment bien ce pays. Entre eux, une jeune Suédoise qui nous a répondu: "Mon mari est Français, on habitait à Londres mais on a eu marre et on a choisi le soleil et une vie plus calme dans le sud." Donc, dans le même groupe on trouve les apprenants qui sont venus en France pour le pur plaisir, à la recherche du soleil et de la mer, et les autres, qui se sont échappés de leurs pays pour se sauver la vie. Chaque raison de la venue en France peut influencer le processus d'apprentissage. Commençons par ceux qui se sont mariés en France. Leur époux ou épouse est un locuteur natif, personne qui représente l'univers étranger et à travers laquelle on peut se rapprocher facilement de cet univers. Une Syrienne a écrit: "Mon mari est Français. Il m'aide. J'essaye de parler français avec lui et avec sa famille". Quant aux conditions de leur arrivée en France, on pense que, dans la majorité des cas, il s'agit des arrivées choisies volontairement et des gens qui ont décidé de suivre leurs époux et de fonder la famille dans un pays qui promet beaucoup. Leur motivation devrait être forte et avec l'aide quotidienne d'un locuteur natif, ils devraient montrer de bons résultats. On a parlé avec les apprenants qui se plaignent d'avoir beaucoup de problèmes en France. Ils n'ont pas de travail, pas d'argent et pas de logement fixe. Surtout, ce sont des gens venus en France à la recherche d'une vie meilleure. En parlant avec un homme du Maroc, père de cinq enfants, on s'est aperçu qu'il a beaucoup de soucis qui l'empêchent d'apprendre tranquillement le français. Il

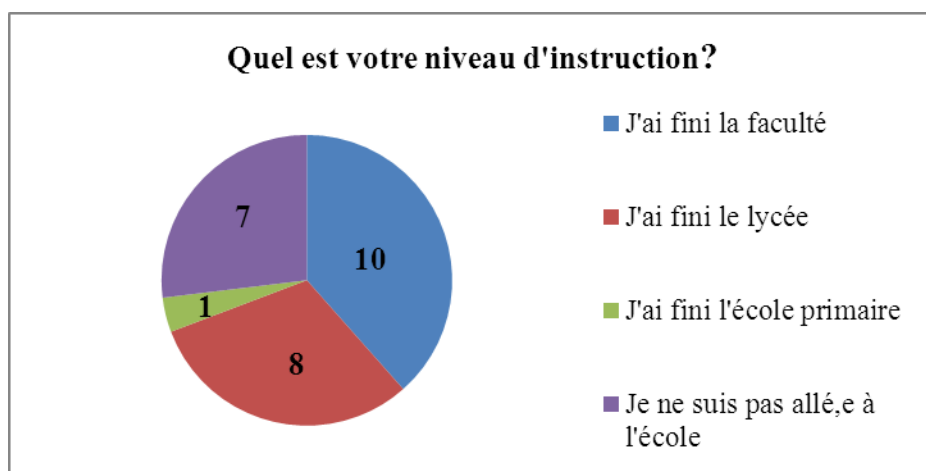
parle bien français, mais il est illettré. Il est au chômage et il n'a pas de logement fixe. Est-ce que sa situation lui permet d'apprendre tranquillement, d'écrire les devoirs? On peut poser la même question pour les jeunes réfugiés politiques. Il s'agit des personnes sensibles, qui portent en elles la peur et les mauvais souvenirs.

La France, est-elle une destination pour toujours ou pas ?

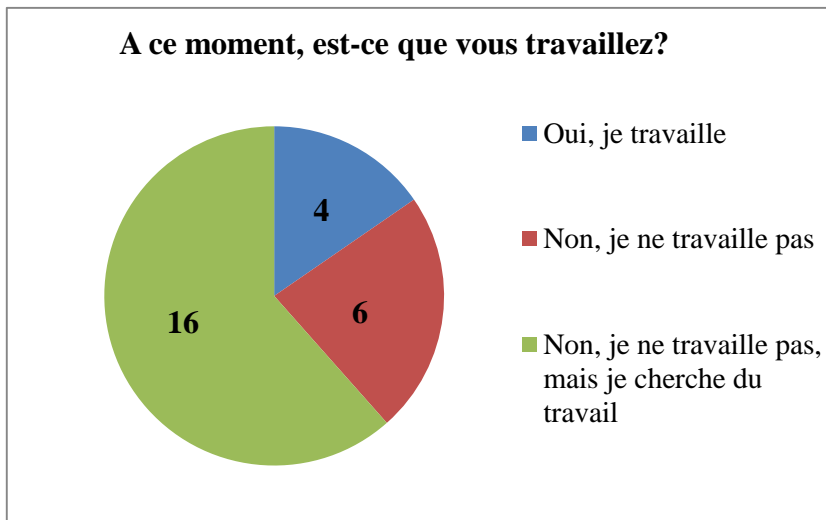


On n'est pas surpris par les réponses à cette question. La majorité des apprenants veulent rester en France pour toujours. Il y en a cinq qui veulent rester pendant quelques années et seulement quatre qui souhaitent retourner dans leur pays d'origine. Parmi ceux qui désirent retourner, on trouve une femme de Thaïlande, qui n'a pas de travail et qui ne se sent pas bien en France parce qu'il fait froid. Ensuite, un Algérien âgé qui se plaint du chômage, du logement et de la pluie, et une Égyptienne de cinquante ans qui n'a pas spécifié ses raisons. À la fin, le seul jeune, réfugié politique kurde, qui souhaite retourner dans son pays "dès que possible".

#### 4.3.4. LE NIVEAU D'INSTRUCTION ET LE TRAVAIL



Avec chaque question, on comprend mieux dans quelle grande mesure notre public sous étude est hétérogène. Les différences entre eux sont présentes également dans le niveau d'instruction. La plupart des personnes qui ont fini la faculté dans leur pays d'origine se trouvent dans la même classe. Mais, le niveau d'instruction n'est pas le seul facteur selon lequel se regroupent les apprenants. Souvent, ils se regroupent selon la connaissance du français. Dans le deuxième groupe, nous avons des personnes illettrées et des personnes diplômées. Dans la même classe, un apprenant qui n'a aucune expérience en apprentissage et l'autre, qui a passé quinze ans à l'école. La seule chose qui les réunit est une envie, plus ou moins grande, d'apprendre le français. Le fait de maîtriser cette langue signifie la chance pour une vie meilleure. On sait tous que, sans le travail, ce rêve ne peut pas se réaliser. Notre public, a-t-il réalisé ses rêves ou pas? La France, est-elle vraiment un Eldorado?



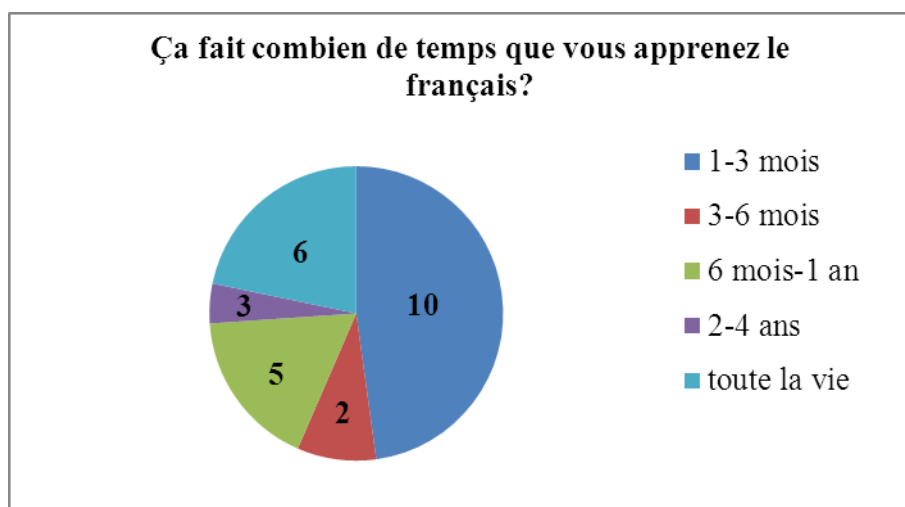
Sur vingt-six personnes seulement quatre travaillent. Une jeune Portugaise qui a fini la faculté travaille dans le ménage et une autre de la Thaïlande travaille comme cuisinière dans un restaurant thaïlandais à Marseille. Ensuite, nous avons un jeune homme qui travaille dans la manutention et apprend le français parce que son patron l'oblige, et un autre qui est serveur dans un restaurant. On a six personnes qui ne travaillent pas, et entre eux un "pied-noir"<sup>10</sup> qui ne peut pas travailler parce qu'il est psychologiquement malade. La plupart des apprenants ne travaillent pas, mais cherchent du travail. Plus tard, on va tenter d'établir une relation entre le niveau d'instruction, les compétences en français et le succès dans le monde du travail. Avant de le faire, on va analyser l'expérience de nos apprenants avec la langue française.

---

<sup>10</sup> Français d'origine européenne installé en Afrique du Nord jusqu'à l'époque de l'indépendance.

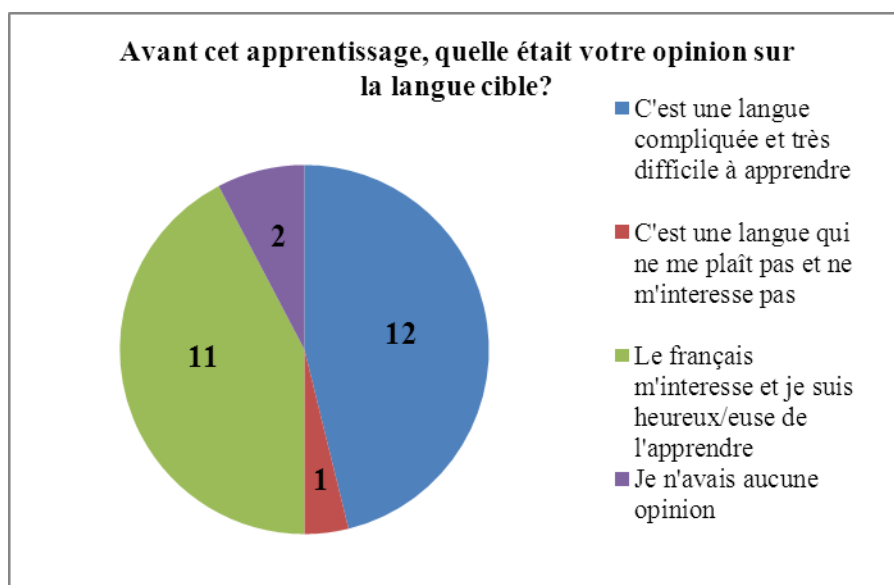


#### 4.3.5. L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS



La majorité des apprenants apprennent le français moins de trois mois. Cependant, il y a ceux qui l'apprennent toute la vie. Bien sûr qu'il s'agit des gens venant des pays francophones. De ces cinq francophones, il y en a quatre qui suivent cette formation pour apprendre à lire et écrire et un homme qui est là pour se préparer pour l'examen du DELF B1 afin d'obtenir la nationalité française.

L'attitude envers la langue qu'on apprend peut influencer l'apprentissage, c'est pourquoi on a décidé de poser la question suivante.



Les opinions sont partagées entre ceux qui pensent que c'est une langue compliquée et difficile et ceux qui sont heureux de l'apprendre. La motivation du public migrant n'est pas la même, ainsi que leur âge, leur parcours personnel et les compétences linguistiques. On sait tous que la motivation peut ralentir ou accélérer le processus d'apprentissage. Dans le cas des migrants, la motivation doit être mise en relation avec les conditions d'arrivée en France et les conditions de séjour. La motivation peut être présente ou absente en fonction de leur satisfaction à se retrouver en France. On a voulu savoir les motifs principaux qui poussent nos apprenants à l'apprentissage du français. Ils devaient énumérer la liste des motifs selon l'importance. Les résultats sont les suivants. On commence par le motif le plus important, et on finit par le motif le moins important;

- 1. J'apprends le français pour pouvoir trouver un travail en France.*
- 2. C'est impossible de vivre en France sans parler le français.*
- 3. C'est un moyen de m'intégrer dans la société française.*
- 4. Vivre en France est une opportunité pour apprendre le français.*
- 5. J'apprends le français pour obtenir la nationalité française.*
- 6. J'apprends le français parce que j'aime apprendre les langues.*
- 7. J'apprends le français pour devenir français.*

Les résultats de cette question coïncident avec nos attentes. La grande majorité estime apprendre le français pour pouvoir travailler en France, parce que c'est impossible de travailler et de bien vivre si on ne le parle pas. Le motif qui suit est l'intégration dans la société qui est impossible sans la maîtrise de la langue. Au milieu, le fait de vivre en France comme une opportunité pour apprendre la langue. Ensuite, nous avons les motifs moins populaires. Entre eux, l'obtention de la nationalité française, le motif choisi par seulement deux apprenants. L'amour envers l'apprentissage des langues a incité beaucoup de rire dans la classe. Il semble qu'il n'y ait presque personne qui est là parce qu'il aime apprendre les langues. L'emplacement du motif suivant nous a beaucoup intéressé. "J'apprends le français pour devenir français", a fini en dernier lieu, comme le motif le moins populaire. Cet énoncé a causé beaucoup d'étonnement et de désapprobation chez les apprenants. Il n'y avait

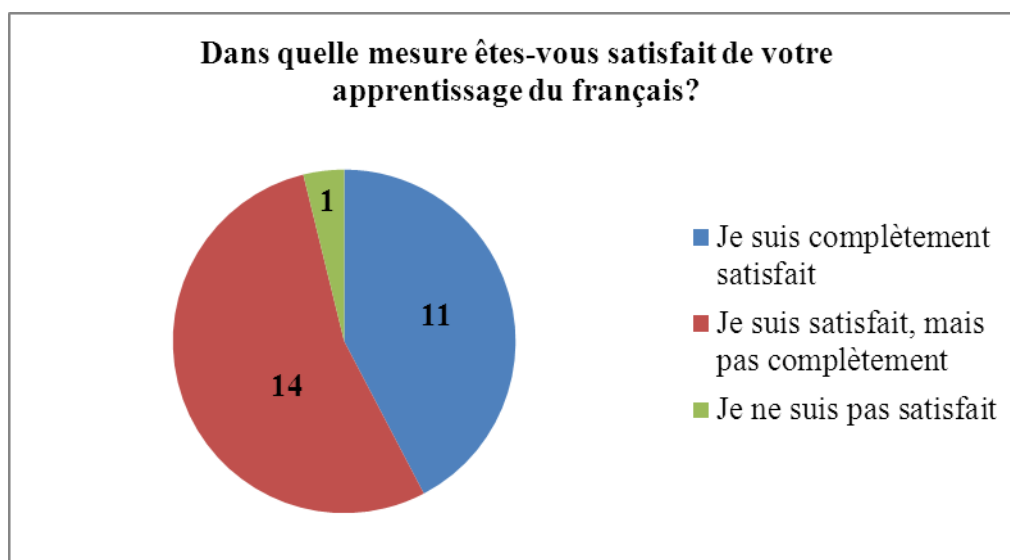
personne qui voulait devenir français. On a mis cette construction dans la question parce qu'on a voulu voir la réaction des apprenants. Selon nous, il s'agit d'un énoncé qui pourrait même les offenser parce qu'il sous-entend la perte d'identité originaire. C'est une construction qu'on a trouvée dans un article du *Français dans le monde*, dédié au FLI: "Le français langue d'intégration se définit comme une autre façon de concevoir l'enseignement du français pour des personnes qui ont vocation à devenir français"<sup>11</sup>. Le nombre des apprenants interrogés ne suffit pas pour conclure que cette construction est inappropriée, mais on a eu l'impression qu'elle les a un peu offensés et le plus important, qu'il s'agit d'une construction un peu ethnocentrique. Adami souligne la nature spécifique de notre public; "Pour les migrants, la maîtrise du français n'est ni un choix ni un objectif; c'est un moyen. En effet, le choix de la langue n'est pas possible en France où le français est hégémonique dans tous les rapports sociaux" (2009:3). Il continue que l'apprentissage du français n'est pas un choix, mais une nécessité, parce que les migrants viennent en France pour "fuir la misère ou l'instabilité politique" et pas pour apprendre le français. Pour nous, étudiants du français, la langue est un objectif en soi, mais ce n'est pas le cas des migrants pour qui c'est une condition de l'intégration. Nous sommes complètement d'accord avec Adami, le didacticien français dont presque tout le travail est dédié à l'apprentissage du français des migrants. On doit être complètement réalistes et comprendre que pour ce public apprendre une langue n'est pas un plaisir, mais une nécessité, une condition. Bien sûr que cette contrainte influence leur situation particulière d'apprentissage.

---

<sup>11</sup> Le français, langue-horizon pour les migrants ; *Le français dans le monde*//numéro 378//novembre-décembre, page 38).

#### 4.3.6. LA SATISFACTION DE L'APPRENTISSAGE

On passe à la partie dédiée à la satisfaction de l'apprentissage.

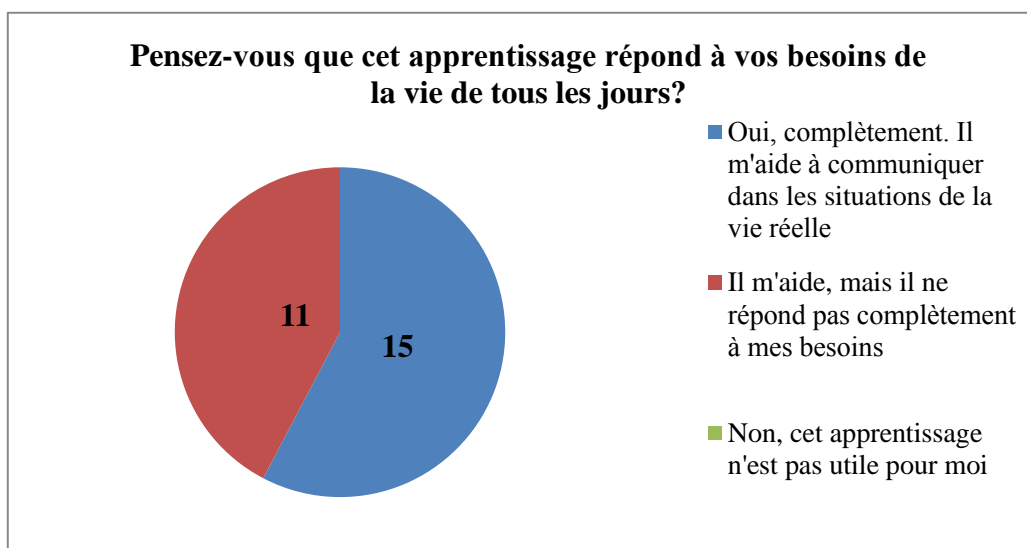


La plupart de nos apprenants ne sont pas complètement satisfaits de l'apprentissage du français. Ils voudraient changer le suivant;

- 1. Je veux vraiment apprendre à lire et à écrire.**
- 2. Je veux apprendre plus vite.**
- 3. Nous n'avons pas de livre pour apprendre le français.**
- 4. On devrait écrire des dictées.**
- 5. Il y a plusieurs différents niveaux dans la classe.**

On croit que la raison majeure du mécontentement dans la classe est l'hétérogénéité des niveaux. Il y a quatre apprenants qui ne sont pas satisfaits parce qu'ils voudraient vraiment apprendre à lire et à écrire et ils sont dans la même classe avec ceux qui le savent déjà, c'est pourquoi l'enseignante ne peut pas consacrer tout le temps à l'alphabétisation. Donc, il y a des apprenants qui voudraient apprendre plus vite, qui sont mécontents parce que l'apprentissage se déroule trop lentement pour eux. Le manque des manuels d'apprentissage dans la classe est une autre cause de l'insatisfaction chez les apprenants. Ils n'utilisent aucune

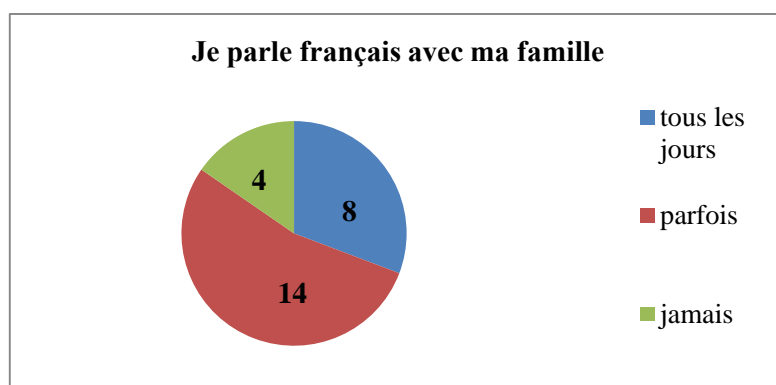
méthode, bien qu'il y en ait, même celles qui sont consacrées à l'enseignement du français aux migrants. L'enseignante nous a expliqué qu'ils n'utilisent aucun manuel parce que c'est plus facile et pratique de photocopier les matériaux de différentes sources qu'on considère appropriés à ce public. Quand même, les apprenants ont exprimé leur désir d'utiliser un manuel d'apprentissage. Quelques-uns pensent qu'ils devraient écrire plus de dictées dans la classe. On a déjà mentionné que ce type d'apprentissage est plutôt consacré à l'acquisition de la compétence orale, c'est pourquoi l'écrit est un peu négligé, ce qui cause le mécontentement des apprenants qui voudraient apprendre à écrire plus correctement. On a noté que la plupart du temps, l'enseignante fait des efforts pour améliorer la compétence orale des apprenants à travers les différentes tâches qui visent à inciter la communication orale. Il s'agit d'un apprentissage qui est trop spécialisé pour être parfait. On pense que les classes devraient être composées selon les critères bien établis. C'est impossible de prendre en considération tous les facteurs de l'hétérogénéité, mais il y en a quelques-uns qui sont trop forts pour être négligés. Quelle est l'opinion de nos apprenants? Cet apprentissage, répond-il aux besoins de la vie de tous les jours?



C'est compréhensible que tout le monde ne peut pas être satisfait dans une telle situation d'apprentissage. Les apprenants insatisfaits sont ceux qui pensent que cet apprentissage ne leur convient pas. Ce sont les personnes analphabètes et les apprenants qui maîtrisent assez bien la langue et qui voudraient apprendre plus vite. Ceux qui se trouvent en moyenne sont généralement satisfaits.

#### 4.3.7. LA PLACE DU FRANÇAIS DANS LA VIE DES APPRENANTS

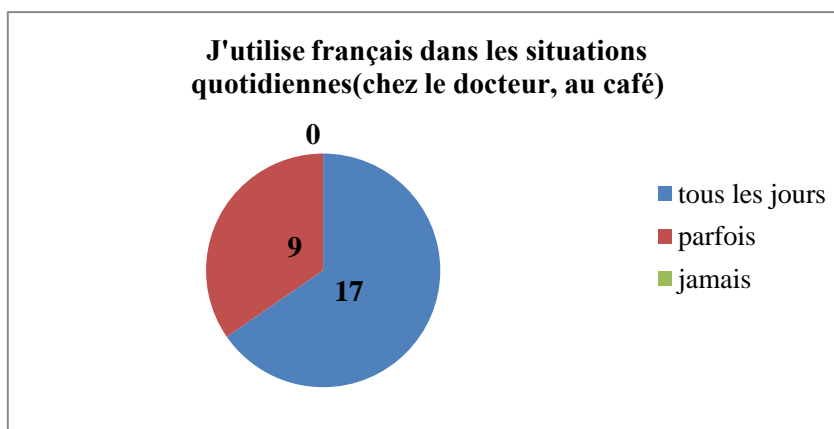
Après la partie qui concerne l'apprentissage du français dans le centre, on a voulu savoir quelle est la place de la langue française dans la vie quotidienne des apprenants et dans quelle mesure ils bénéficient de la possibilité d'acquérir la langue spontanément à travers les médias, les rencontres quotidiennes et le simple fait de vivre dans le pays dont ils apprennent la langue.



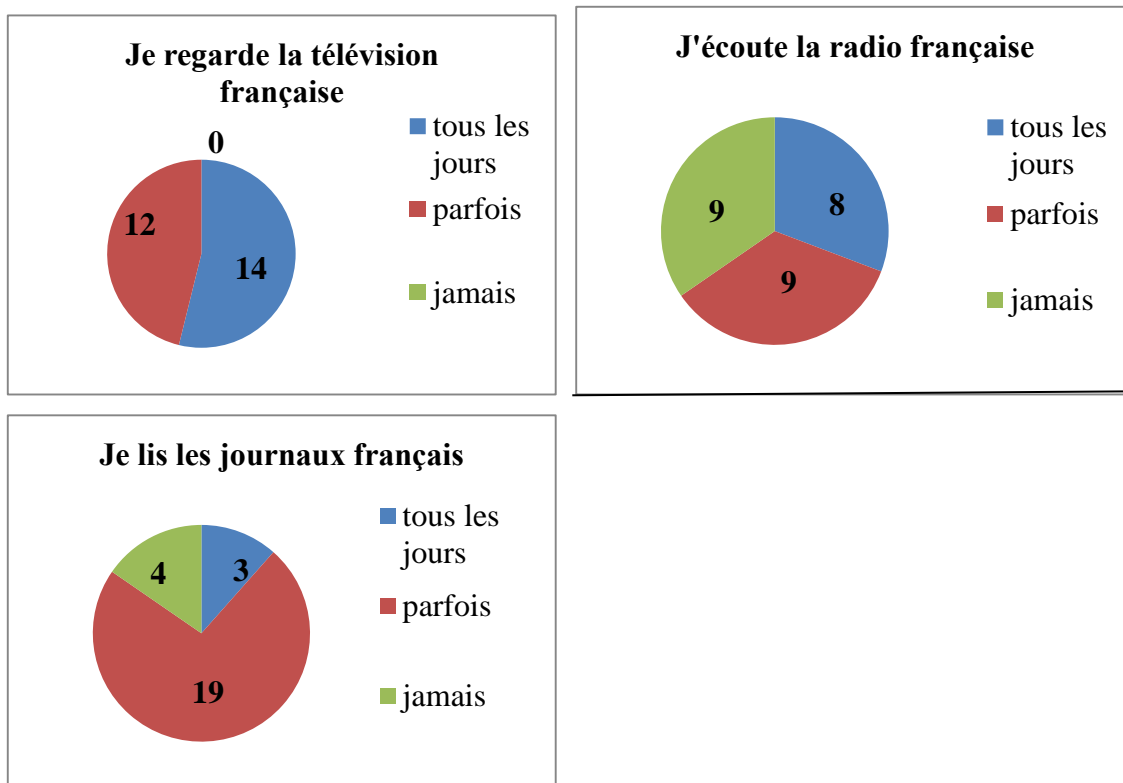
Même seize apprenants ont un membre de la famille qui va à l'école en France. Il s'agit bien sûr des enfants qui suivent la scolarisation obligatoire en France, ce qui peut influencer considérablement leurs parents. Les enfants vont plus facilement acquérir la langue cible et la rendre plus proche aux parents, à travers les devoirs, les formulaires, les valeurs et la culture apprise à l'école. Puis, les parents sont obligés de suivre les enfants, d'être en contact avec les enseignants, ce qui les oblige à apprendre le français. On pense que les enfants peuvent influencer positivement l'apprentissage du français de leurs parents.



Comme le montre le schéma, il y a même quatre apprenants qui ne parlent jamais français avec leurs amis. On peut se demander si c'est possible de vivre en France sans utiliser le français. Après un mois à Marseille, nous nous sommes persuadés que c'est possible et qu'il y a beaucoup d'étrangers qui habitent là pendant des années et qui ne connaissent pas le français. Les communautés de migrants sont tellement fortes et bien organisées que souvent, ils n'ont pas besoin de parler français pour survivre à Marseille. On va prendre comme exemple un homme turc qui mange le kebab dans le restaurant de son ami turc, prend le café turc dans un café turc avec ses amis turcs et achète les légumes dans le marché turc. Une jeune femme kurde nous a dit qu'elle n'a que les amis kurdes. Nous avons noté que même dans la classe, les apprenants ont l'intention de se regrouper spontanément selon les nationalités ou selon la langue maternelle. Donc, dans la classe il y avait un grand groupe des apprenants qui parlaient russe entre eux, pendant la leçon, mais aussi pendant la pause quand ils prenaient le café. Peut-être ce n'est pas bon pour l'apprentissage du français qui devrait être une langue franque, mais ce regroupement selon les nationalités est tout-à-fait compréhensible et naturel. Quelquefois c'est impossible d'éviter le français, spécialement dans l'administration, la recherche d'emploi, chez le docteur. Tous les apprenants l'utilisent parfois dans les situations quotidiennes qui sortent de la vie privée. Adami (2009:3) explique la place du français dans la vie des migrants: "Sans revenir dans le détail, les immigrants conservent le plus souvent l'usage de leur langue dans les échanges au sein de la famille et des groupes de pairs mais leurs enfants utilisent plutôt la langue du pays d'accueil, y compris dans la fratrie et avec leurs parents. L'usage de la langue d'origine des parents disparaît rapidement et il n'en reste quasiment plus trace chez les petits-enfants d'immigrés du fait de l'hégémonie du français mais aussi du fait des intermariages".



Maintenant on va voir dans quelle mesure nos apprenants s'exposent aux médias français.

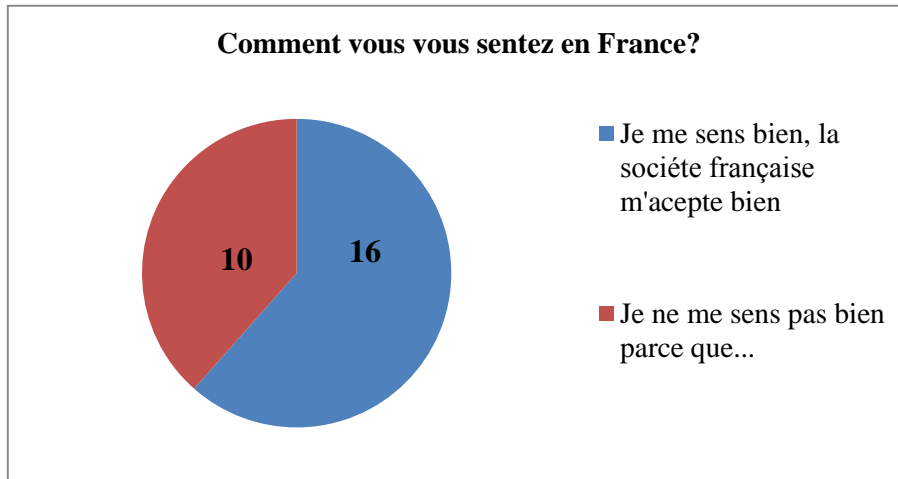


La télévision française est, sans aucun doute, le média le plus présent dans la vie de nos apprenants. Tout le monde la regarde parfois. La radio française n'est pas aussi populaire. Même neuf apprenants ne l'écoutent jamais. Les journaux français ne font pas partie de la vie quotidienne de notre public. Seulement quatre personnes lisent les journaux tous les jours. Quant à la lecture des journaux, un homme nous a répondu: "Je ne lis pas les journaux, mais je regarde les photos dans les journaux chaque jour".



#### 4.3.8. LA FRANCE-MÈRE OU BELLE-MÈRE ?

La dernière question est dédiée aux sentiments de nos apprenants envers leur pays d'accueil.



Même seize apprenants se sentent bien en France et ils n'ont pas de problèmes ou ne veulent pas parler de leurs problèmes. Les autres ne se sentent pas bien et expliquent pourquoi:

- *Je ne me sens pas bien parce que je ne travaille pas.*
- *Je ne me sens pas bien parce que je n'ai pas de logement.*
- *Je ne me sens pas bien parce qu'il fait froid et il y a beaucoup de pluie.*
- *Je ne me sens pas bien parce que je ne parle pas bien le français.*
- *Je me sens mieux que dans mon pays d'origine, mais pas excellemment.*
- *Je ne trouve pas tous les activités que dans mon pays d'origine.*
- *Je n'ai pas d'argent, je ne sais pas où laisser mes enfants pendant que je suis à l'école.*
- *Je ne me sens pas bien parce que les Français n'ont pas de patience pour parler avec les étrangers. Ils ne veulent pas nous comprendre.*

#### 4.3.9. L'ANALYSE GÉNÉRALE

Ceux qui se sentent bien, montrent-ils de meilleurs résultats? Il est venu le temps d'établir des relations entre certains facteurs qui puissent s'influencer mutuellement. Malheureusement, comme notre temps dans le Centre était limité, on n'a pas eu l'opportunité de faire une évaluation précise de chaque apprenant. C'est pourquoi on leur a demandé de s'auto-évaluer, de donner une note sur 20 à leur français et aussi, on a pris en compte leur niveau de français déterminé par le CECR. On parle de l'autoévaluation quand un apprenant lui-même évalue son progrès dans l'apprentissage, sans aide de l'enseignant. Le CECR précise que l'autoévaluation est "un complément utile à l'évaluation par l'enseignant ou par les examens" et ajoute que c'est un "facteur de motivation et de prise de conscience qui aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage" (2000:143). Bien sûr que ce type d'évaluation ne peut pas remplacer complètement l'évaluation de l'enseignant, parce que, souvent, les apprenants ne peuvent pas ou ne veulent pas être objectifs. Il y en a qui vont surestimer leur savoir, mais aussi ceux qui vont le sous-estimer. Pourtant, l'autoévaluation était le seul moyen de les classer. De cette façon, on a divisé notre public en quatre groupes selon leur succès dans l'apprentissage.

#### 4.3.9.1. LE PREMIER GROUPE

| LM      | SÉJOUR  | RAISON            | ÉCOLE   | TRAVAIL | DURÉE D'APPR. | NIVEAU AVANT | NIVEAU AUJORD. | OPINION                 | MOTIF               | SATISFACT. DE L'APPR. | SATISF. DU PROGRÈS | NOTE | PARLE AVEC LA FAMILLE | AVEC LES AMIS | SITUATIONS QUOTIDIENS | SE SENT EN FRANCE |
|---------|---------|-------------------|---------|---------|---------------|--------------|----------------|-------------------------|---------------------|-----------------------|--------------------|------|-----------------------|---------------|-----------------------|-------------------|
| italien | 2 mois  | travail           | lycée   | non     | 1 mois        | rien         | A1             | m'intéresse             | travail             | pas complètement      | satisfait          | 5/20 | jamais                | parfois       | tous les jours        | bien              |
| bulgare | 3 mois  | mariage           | faculté | non     | 2 mois        | rien         | A1             | compliquée et difficile | impossible de vivre | pas complètement      | pas complètement   | 5/20 | jamais                | jamais        | parfois               | mal               |
| thaï    | 2 mois  | mariage           | lycée   | non     | 1 mois        | rien         | A1             | compliquée et difficile | impossible de vivre | pas complètement      | pas complètement   | 5/20 | parfois               | parfois       | parfois               | mal               |
| anglais | 3,6 ans | réfugié politique | lycée   | oui     | 2 mois        | rien         | A1             | aucune                  | travail             | satisfait             | satisfait          | 5/20 | jamais                | toujours      | toujours              | mal               |

Dans le premier groupe se trouvent les apprenants qui se sont évalués avec les notes très basses. Ce groupe est composé de quatre apprenants qui apprennent le français depuis deux mois ou moins. Ils habitent tous en France depuis seulement quelques mois, sauf un Nigérien qui est ici déjà depuis trois ans et qui a commencé à apprendre le français il y a deux mois. La durée d'apprentissage est proportionnelle au succès. De plus, il s'agit des personnes qui ne savaient pas le français avant de venir en France. Si on considère leurs langues maternelles, seulement l'italien est linguistiquement proche du français, mais l'apprenant italien montre les mêmes résultats que les autres dans ce groupe. Si on prend en considération leur niveau en français assez faible, on ne peut pas attendre qu'ils aient un travail, malgré le fait qu'ils ont tous été scolarisés dans leur pays d'origine. De ces quatre personnes, une seulement travaille, dans la manutention. C'est vraiment intéressant de voir ce qu'ils pensent du français, tout au début de l'apprentissage. Tous, sauf l'Italien, trouvent qu'il s'agit d'une langue très compliquée et difficile à apprendre. À cause de la proximité des langues, l'Italien n'a pas peur du français, et l'attitude positive envers la langue cible va probablement influencer positivement son apprentissage. Comment se sentent-ils en France? Ils ne se sentent pas bien. Une des raisons est le fait de ne pas parler bien le français. La seule exception est de nouveau l'homme italien qui se sent bien et qui a toutes les conditions pour un bon progrès. Nous considérons que la raison principale du niveau assez faible du français dans ce groupe est une courte durée de l'apprentissage et du séjour en France. On peut postuler que ces personnes ne travaillent pas parce que leur niveau de français est assez faible. La plupart des apprenants ne sont pas complètement satisfaits de l'apprentissage. Comme nous avons déjà expliqué, à cause de l'hétérogénéité des niveaux, les débutants ne se sentent pas bien parce qu'ils sont dans la même classe que les apprenants qui parlent bien français. L'enseignante ne peut pas consacrer tout son temps aux débutants. Quant à la place du français hors de la classe, ces apprenants ne l'utilisent presque jamais avec la famille, mais l'utilisent bien sûr dans les situations quotidiennes. Avec le développement de leur français et de leur confiance en eux, la place du français hors de la classe va devenir plus importante.

#### 4.3.9.2. LE DEUXIÈME GROUPE

| LM         | SÉJOUR | RAISON            | ÉCOLE    | TRAVAIL | DURÉE D'APPR. | NIVEAU AVANT | NIVEAU AUJORD. | OPINION                 | MOTIF                                       | SATISFACT. DE L'APPR. | SATISF. DU PROGRÈS | NOTE   | PARLE AVEC LA FAMILLE | AVEC LES AMIS  | SITUATIONS QUOTIDIENS | SE SENT EN FRANCE |
|------------|--------|-------------------|----------|---------|---------------|--------------|----------------|-------------------------|---|-----------------------|--------------------|--------|-----------------------|----------------|-----------------------|-------------------|
| russe      | 3 mois | j'aime la France  | faculté  | non     | 2 mois        | un peu       | A 1            | ne m'intéresse pas      | impossible de vivre                         | pas complètement      | satisfait          | 10/20  | parfois               | parfois        | parfois               | bien              |
| arménien   | 1,6 an | vie meilleure     | faculté  | non     | 7 mois        | rien         | A1             | compliquée et difficile | vivre en France-<br>opportunité d'apprendre | pas complètement      | pas complètement   | 8/20   | parfois               | parfois        | tous les jours        | bien              |
| tchéchène  | 3 ans  | réfugié politique | faculté  | non     | 9 mois        | rien         | A2             | compliquée et difficile | travail                                     | satisfait             | satisfait          | 8/20   | parfois               | parfois        | parfois               | bien              |
| portugais  | 3 mois | famille           | faculté  | oui     | 2 mois        | assez bien   | A2             | m'intéresse             | impossible de vivre                         | pas complètement      | pas complètement   | 9.5/20 | parfois               | parfois        | tous les jours        | bien              |
| arménien   | 6 ans  | vie meilleure     | faculté  | non     | 4 mois        | rien         | A 1            | compliquée et difficile | travail                                     | pas complètement      | pas complètement   | 10/20  | parfois               | parfois        | tous les jours        | mal               |
| suédois    | 5 mois | mariage           | faculté  | non     | 5 mois        | rien         | A2             | compliquée et difficile | moyen d'intégration                         | pas complètement      | pas complètement   | 10/20  | tous les jours        | tous les jours | tous les jours        | bien              |
| thaï       | 1 an   | mariage           | lycée    | non     | 3 mois        | rien         | A2             | compliquée et difficile | travail                                     | pas complètement      | satisfait          | 6/20   | parfois               | parfois        | parfois               | mal               |
| égyptienne | 10 ans | vie meilleure     | primaire | oui     | 6 mois        | un peu       | A2             | compliquée et difficile | travail                                     | pas satisfait         | pas satisfait      | 7/20   | parfois               | parfois        | parfois               | bien              |

On passe au deuxième groupe où on a des apprenants qui se sont donné les notes plus hautes; de 5 jusqu' à 10. Ce groupe est composé de huit apprenants et ne montre pas la même homogénéité que le premier groupe. On y trouve les apprenants qui habitent en France depuis trois mois, mais aussi ceux qui sont ici depuis dix ans. Le secret est la durée de l'apprentissage du français, entre deux et neuf mois. Une Égyptienne habite ici depuis déjà dix ans, et elle n'apprend le français que depuis six mois. Toutes les personnes dans ce groupe ont été scolarisées dans leur pays d'origine, ils peuvent parler un peu de français, mais seulement deux personnes travaillent. Bien sûr que c'est un travail physique, même lorsqu'il s'agit d'une personne hautement qualifiée, comme c'est le cas d'une Portugaise qui travaille dans le ménage, et qui a fini ses études à Lisbonne, ce qui nous amène à conclure que les migrants en France, même ceux hautement qualifiés, ne peuvent pas trouver facilement du travail. La grande majorité de ce groupe n'est pas complètement satisfaite de l'apprentissage. C'est peut-être parce qu'ils deviennent plus exigeants avec le temps et qu'ils se rendent compte que cet apprentissage ne répond pas complètement à leurs exigences. On a quatre apprenants dans ce groupe dont les enfants suivent une scolarisation obligatoire en France, et on peut supposer que les enfants vont les aider dans l'apprentissage du français à l'avenir. Le problème est qu'ils ne parlent pas toujours français avec les membres de la famille, donc ils ne profitent pas de l'opportunité d'améliorer le français en parlant avec les enfants. Probablement, ils tentent de préserver leur langue d'origine dans la famille, et on trouve ça normal et compréhensible. Heureusement, la plupart se sentent bien en France, peut-être parce qu'ils parlent français suffisamment pour comprendre et se faire comprendre. Leur opinion sur la langue française est assez négative, ils pensent que c'est une langue très difficile et compliquée, quand même ils la maîtrisent déjà assez bien. La seule apprenante dans ce groupe qui trouve que c'est une langue intéressante et qui est heureuse de l'apprendre est une jeune femme portugaise, qui maîtrise très bien le français. On pourrait postuler que son succès dans l'apprentissage a quelque chose en commun avec la proximité du portugais et du français, mais on trouve que le facteur le plus important est sa connaissance du français avant de venir en France. Nous pouvons remarquer qu'avec un niveau plus haut de français, sa place dans les relations familiales et amicales devient plus importante.

#### 4.3.9.3. LE TROISIÈME GROUPE

| LM        | SÉJOUR  | RAISON            | ÉCOLE   | TRAVAIL | DURÉE D'APPR. | NIVEAU AVANT | NIVEAU AUJORD. | OPINION                 | MOTIF                                       | SATISFACT. DE L'APPR. | SATISF. DU PROGRÈS | NOTE  | PARLE AVEC LA FAMILLE | AVEC LES AMIS  | SITUATIONS QUOTIDIENS | SE SENT EN FRANCE |
|-----------|---------|-------------------|---------|---------|---------------|--------------|----------------|-------------------------|---|-----------------------|--------------------|-------|-----------------------|----------------|-----------------------|-------------------|
| japonais  | 3 ans   | mariage           | lycée   | non     | 2 ans         | un peu       | A 2            | compliquée et difficile | impossible de vivre                         | satisfait             | satisfait          | 12/20 | tous les jours        | parfois        | parfois               | bien              |
| ukrainien | 10 mois | mariage           | faculté | non     | 10 mois       | un peu       | A2             | compliquée et difficile | vivre en France-<br>opportunité d'apprendre | pas complètement      | pas complètement   | 13/20 | tous les jours        | parfois        | tous les jours        | mal               |
| arabe     | 1,8 an  | mariage           | non     | non     | 3 mois        | un peu       | A1             | compliquée et difficile | moyen d'intégration                         | pas complètement      | satisfait          | 12/20 | parfois               | parfois        | tous les jours        | mal               |
| gujarati  | 5 ans   | mariage           | lycée   | non     | 2 ans         | un peu       | A2             | compliquée et difficile | impossible de vivre                         | pas complètement      | satisfait          | 12/20 | parfois               | tous les jours | tous les jours        | bien              |
| russe     | 4 ans   | réfugié politique | faculté | non     | 4 ans         | rien         | A2             | compliquée et difficile | travail                                     | satisfait             | satisfait          | 12/20 | parfois               | jamais         | tous les jours        | bien              |

Dans le troisième groupe, on a cinq apprenants qui se sont évalués avec les notes de 10 jusqu'à 15. Ils habitent en France depuis plus longtemps et ils apprennent le français depuis plus de dix mois, sauf un Arabe qui l'apprend depuis trois mois, mais qui savait un peu de français avant de venir. Il est intéressant que presque tout le monde dans ce groupe se soit marié avec un homme ou une femme française, ce qui a probablement influencé leur bon niveau de français, en plus de la durée du séjour. Bien qu'ils soient presque tous scolarisés, personne ne travaille, ce qui les empêche de se sentir entièrement bien en France. Eux-mêmes estiment que le chômage est la raison principale de leur mécontentement. Le Haut Conseil à l'intégration explique la situation précaire en France: "La situation de sous-emploi chronique que connaît notre pays depuis bientôt quarante ans peut expliquer, pour une bonne part, les difficultés d'intégration que les immigrés y rencontrent. La non-maîtrise du français et des codes sociaux, des qualifications insuffisantes et l'inadéquation entre la demande et l'offre sont les principaux obstacles à l'accès au marché de l'emploi pour ces populations."<sup>12</sup> Dans ce groupe, nous avons les personnes scolarisées, qui parlent français assez bien et maîtrisent les codes sociaux. Après des années de séjour en France, ils ne peuvent pas trouver de travail. Si on considère que le travail était une des raisons principales de leur venue en France, on peut seulement imaginer leurs sentiments après des années de recherche sans succès. Leur opinion sur le français reste assez négative, tandis qu'ils sont partagés quand il s'agit de la satisfaction de l'apprentissage.

---

<sup>12</sup> Le monde ; *Bien que Français, les descendants d'immigrés plus exposés au chômage que les immigrés*, disponible sur ; [http://www.lemonde.fr/societe/article/2012/06/15/les-descendants-d-immigres-plus-exposes-au-chomage-que-les-immigres\\_1719482\\_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article/2012/06/15/les-descendants-d-immigres-plus-exposes-au-chomage-que-les-immigres_1719482_3224.html)



#### 4.3.9.4. LE QUATRIÈME GROUPE

| LM            | SÉJOUR | RAISON            | ÉCOLE   | TRAVAIL | DURÉE D'APPR. | NIVEAU AVANT | NIVEAU AUJORD. | OPINION                 | MOTIF               | SATISFACT. DE L'APPR. | SATISF. DU PROGRÈS | NOTE  | PARLE AVEC LA FAMILLE | AVEC LES AMIS  | SITUATIONS QUOTIDIENS | SE SENT EN FRANCE |
|---------------|--------|-------------------|---------|---------|---------------|--------------|----------------|-------------------------|---------------------|-----------------------|--------------------|-------|-----------------------|----------------|-----------------------|-------------------|
| français      | 3 ans  | mariage           | lycée   | oui     | toujours      | assez bien   | B1             | m'intéresse             | nationalité         | satisfait             | satisfait          | 20/20 | tous les jours        | tous les jours | tous les jours        | bien              |
| arabe         | 1 an   | vie meilleure     | lycée   | non     | toujours      | assez bien   | B1             | m'intéresse             | moyen d'intégration | satisfait             | satisfait          | 20/20 | tous les jours        | tous les jours | tous les jours        | mal               |
| arabe         | 29 ans | vie meilleure     | non     | non     | toujours      | assez bien   | B1             | m'intéresse             | nationalité         | satisfait             | satisfait          | 20/20 | tous les jours        | parfois        | tous les jours        | bien              |
| bombi-ngbanja | 5 ans  | j'aime la France  | non     | non     | toujours      | assez bien   | B1             | m'intéresse             | impossible de vivre | pas complètement      | pas complètement   | 15/20 | tous les jours        | tous les jours | tous les jours        | bien              |
| arabe         | 7 mois | mariage           | non     | non     | toujours      | assez bien   | B1             | m'intéresse             | travail             | satisfait             | pas complètement   | 15/20 | tous les jours        | tous les jours | tous les jours        | bien              |
| arabe         | 2 ans  | mariage           | non     | non     | toujours      | assez bien   | B1             | m'intéresse             | impossible de vivre | satisfait             | pas complètement   | 15/20 | parfois               | parfois        | tous les jours        | mal               |
| arabe         | 8 mois | mariage           | non     | non     | 3 mois        | un peu       | A2             | compliquée et difficile | impossible de vivre | pas complètement      | satisfait          | 15/20 | parfois               | tous les jours | tous les jours        | bien              |
| malinké       | 28 ans | mariage           | non     | non     | 3 mois        | assez bien   | A 2            | compliquée et difficile | impossible de vivre | satisfait             | satisfait          | 20/20 | tous les jours        | tous les jours | tous les jours        | bien              |
| kurde         | 10 ans | réfugié politique | faculté | non     | 9 mois        | rien         | B1             | m'intéresse             | travail             | satisfait             | pas complètement   | 15/20 | parfois               | parfois        | parfois               | bien              |

Le dernier groupe est le plus intéressant. Il est le plus nombreux, composé de neuf apprenants qui pensent que leur français mérite d'excellentes notes; au-dessus de 15 sur 20. On a ici même huit personnes qui avaient appris le français avant de venir en France. Ce sont les personnes venant des pays francophones ou des pays où le français est au moins une des langues de scolarisation. C'est vrai qu'ils habitent depuis longtemps en France, et qu'ils parlent bien le français, mais ils ne savent pas lire et écrire. On se trouve dans une situation paradoxale si on les considère comme les meilleurs. Toutefois, c'est la réalité dans la classe. Ceux qui savent parler le français, doivent apprendre à lire. Ceux qui savent lire, ne savent pas le français. Seulement une femme de ce groupe travaille, donc on peut conclure que malheureusement, la connaissance du français ne permet pas toujours un emploi. Une autre chose qu'on a remarquée dans ce groupe est une opinion très positive envers la langue française. Ils aiment le français parce qu'ils le connaissent déjà? Les débutants pensent que c'est une langue compliquée parce qu'ils ont peur de l'inconnu? Les résultats montrent que c'est le cas de nos apprenants. Ceux qui ne sont pas satisfaits dans ce groupe, expliquent leur insatisfaction en disant qu'ils voudraient vraiment apprendre à lire et à écrire et que cet apprentissage ne répond pas à leurs besoins. L'utilisation du français avec la famille, les amis et les situations quotidiennes est la plus haute dans ce groupe, ce qui est compréhensible. De plus, ce groupe est le plus exposé aux médias français, ce qui est aussi tout à fait compréhensible. Ils habitent en France depuis plus longtemps, ils sont déjà plus ou moins intégrés. Ce groupe nous montre dans quelle grande mesure notre public est hétérogène.

Malheureusement, tous ces apprenants sont mélangés dans deux classes. Avec des intérêts et des motifs tellement différents, ce type d'apprentissage ne peut pas répondre aux besoins de chaque apprenant, mais peut les aider à mieux se débrouiller dans la société française. Nous considérons que les groupes devraient être composés selon des critères bien établis. Il est compréhensible qu'on ne puisse pas prendre en considération tous les facteurs de l'hétérogénéité. Mais il y en a quelques-uns qui ne peuvent pas être négligés.

## 5. CONCLUSION

La possibilité de faire partie de la communauté française pendant un mois, de rencontrer les gens du monde entier et de parler avec eux, nous a beaucoup enrichis. Sans cette partie "pratique", ce mémoire ne serait rien plus qu'une description vaste et inutile de cette nouvelle démarche d'apprentissage du français. Nous n'avons pas le droit de dire qu'il s'agit d'une manière ethnocentrique de contrôler l'intégration des étrangers en France et de les pousser à devenir français. Bien sûr que cet apprentissage ne soit pas parfait en réalité, nous considérons quand même qu'il peut être très utile pour les immigrants, aussi longtemps qu'il se préoccupe de leurs intérêts. Nous ne pouvons pas généraliser parce que nous ne connaissons pas la situation dans les autres centres d'apprentissage. En ce qui concerne le Centre qui nous a accueillis, nous sommes d'avis qu'il devrait y avoir plusieurs groupes avec moins d'apprenants. Aussi, les groupes devraient être formés selon des critères bien établis. Un groupe d'alphabétisation dans lequel les apprenants pourraient vraiment apprendre à lire et écrire et les autres groupes des apprenants divisés selon leur connaissance du français. On doit prendre en considération que cette formation est complètement gratuite, financée par l'Etat. Plusieurs groupes signifient plus d'argent, plus d'enseignants, plus d'espaces. On ne doute pas que les conditions d'apprentissage vont s'améliorer avec le temps.

Pendant le séjour en France, nous nous sommes posé plusieurs questions. La question centrale était la suivante; "Qu'est-ce que ça veut dire être un français ou une française?" En rencontrant les gens à Aix-en-Provence et à Marseille, nous nous sommes aperçus que presque personne n'était "complètement français". C'est aussi le cas d'une partie de notre famille, les Zufics, qui habitent à Marseille depuis 1950. C'étaient les frères de notre grand-père qui avaient émigré en France pour des raisons politiques. La rencontre avec leurs petits-fils, nos cousins, signifiait pour nous la rencontre avec un pays dont nous ne connaissons pas l'essence. Ce mémoire a répondu à notre question la plus importante. Être français ne signifie pas habiter à Paris, manger la baguette et boire du vin. Être français a des significations innombrables. Chaque personne qui habite en France, quelle que soit la couleur de sa peau ou son origine, est une réponse à cette question. Être un pays qui accueille des migrants signifie, sans aucun doute, être confronté à de nombreux défis. Toutefois, nous considérons que les immigrants apportent une grande richesse à la France et à tous les autres pays du monde. Les frontières doivent s'ouvrir pour que chaque homme puisse trouver sa place sous le soleil.

## RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail est d'étudier le FLI (Français langue d'intégration), une nouvelle façon de concevoir l'enseignement du français pour des migrants. Le FLI n'est pas seulement un instrument pédagogique, mais aussi une «langue-horizon» qui devrait faciliter l'intégration citoyenne, sociale et économique. C'est une notion tout à fait nouvelle pour la France, et on peut se demander s'il s'agit d'une intégration contrôlée par l'État ethnocentrique, ou d'une manière de rendre le processus de l'intégration plus facile et agréable pour les migrants.

Dans un article dédié au FLI<sup>13</sup>, on a lu que les migrants apprennent le français parce qu'ils voudraient devenir français. On doute qu'il y ait des migrants qui voudraient perdre leur propre identité et devenir les français. On voudrait voir dans quelle mesure le FLI répond à de vrais besoins des migrants eux-mêmes. Selon *Le Français dans le monde*, les migrants en France vont bénéficier d'un "dispositif complet et cohérent pour parfaire leur usage du français: le Français langue d'intégration."

Avec l'entrée de la Croatie dans l'Union Européenne, il y a beaucoup de questions qui surgissent, dont l'une est l'ouverture des frontières aux migrants. Peut-être un jour la Croatie va-t-elle être confrontée à de nombreux défis d'intégration. Avec ce mémoire, on pourrait présenter aux croates cette nouvelle filière et peut-être ouvrir un débat sur les questions d'intégration, où l'intégration linguistique joue un rôle inévitable.

---

<sup>13</sup>*Le français, langue-horizon pour les migrants* ; *Le français dans le monde*//numéro 378//novembre-décembre 2011,38

## SAŽETAK

Cilj ovog rada je proučavanje i predstavljanje pojma FLI-a (Francuski jezik integracije), novog načina podučavanja francuskog jezika za imigrante. Francuski jezik integracije nije samo didaktička metoda, već i «jezik-horizont» koji bi trebao olakšati građansku, socijalnu i ekonomsku integraciju. Radi se o potpuno novom pojmu u Francuskoj, te se možemo zapitati želi li država kontrolirati integraciju, ili je samo olakšati i učiniti ugodnijom za imigrante.

U članku posvećenom Francuskom jeziku integracije, pročitali smo da imigranti uče francuski kako bi postali Francuzi. Sumnjamo da ima imigranata koji bi željeli izgubiti svoj vlastiti identitet. Željeli bismo saznati u kojoj mjeri FLI odgovara stvarnim potrebama njih samih. Prema *Le Français dans le monde*<sup>14</sup>, imigranti u Francuskoj će imati velike koristi od FLI-a, kompletnog i cjelovitog programa za usavršavanje znanja francuskog.

S ulaskom Hrvatske u Europsku Uniju, postavlja se mnogo novih pitanja. Jedno je od njih zasigurno i otvaranje granica imigrantima. Možda će i Hrvatska uskoro biti suočena s mnogobrojnim izazovima integracije. Nadamo se da ćemo ovim radom predstaviti novu metodu u podučavanju i možda otvoriti debatu o pitanjima integracije, gdje jezična integracija igra nezaobilaznu ulogu.

---

<sup>14</sup> *Le français, langue-horizon pour les migrants* ; Le français dans le monde//numéro 378//novembre-décembre 2011,38

## LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

**Adami Hervé**, *La formation linguistique des migrants*, 2009, Paris, Clé international

**Adami Hervé**, *Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : Pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles*, 2009

**Adami Hervé, Leclercq Véronique**, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil ; Acquisition en milieu naturel et formation*, 2012, Presses universitaires du Septentrion

**Austin, John Langshaw**, *How to do things with words*, 2001, Harvard University Press

**Barrier, Guy**, *La communication non verbale*, 2010, ESF Éditions

**Besse Henri, Pourquoiier Rémy**, *Grammaires et didactique des langues*, 1991, Hatier, Paris

**Caitucoli Claude**, *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, 2003, Publications de l'Université de Rouen

**Castellotti Véronique**, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, 2001, Paris, CLE international

**Conseil de l'Europe**, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2000, Strassbourg, Document consultable en ligne  
[www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)

**Cuq Jean-Pierre**, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003, Paris, CLE International

**Cuq Jean-Pierre**, *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, 1991, Paris, Hachette

**Cuq, Jean-Pierre**, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, 1996, Paris, Didier

**Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle**, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2002, Presses Universitaires de Grenoble – PUG

**Cyr Paul**, *Les Stratégies d'apprentissage*, 1998, Paris, CLE-International

**De Carlo, Maddalena**, *L'interculturel*, 1998, Paris, CLE - International

**Groux Dominique** (dir.), Perez Soledad, Porcher Louis, Tasaki Noritomo, *Dictionnaire d'éducation comparée*, 2003, Paris, L'harmattan

**Grawitz Madeleine**, *Lexique des sciences sociales*, 7<sup>ème</sup> édition, 1999, Dalloz

**Iglésis Thomas, Claire Verdier, Annie-Claude Motron, Lucile Charliac**, *Trait d'union, méthode de français pour migrants*, 2012, Paris, Clé international

**Krashen, Stephen**, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, 1984, Oxford, PergamonPress

**Lenneberg, Eric**, *New directions in the study of language*, 1964, Cambridge, The M. I. T. Press

**Porcher, Louis**, *Le français langue étrangère*, 1995, Paris, Hachette

**Radišić et alii**, *Les compétences des enseignants de langues étrangères dans les écoles primaires et les collèges en Croatie*, 2003, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet Document consultable en ligne:  
[http://www.ufos.unios.hr/DATA/skupovi/TEMPUS\\_kompetencije.pdf](http://www.ufos.unios.hr/DATA/skupovi/TEMPUS_kompetencije.pdf)

**Robert, Jean-Pierre**, *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE*, 2008, Paris, Édition Ophrys

**Vichier et alii**, *Le référentiel FLI Français langue d'intégration*, 2011 Document consultable en ligne: [http://dynadiv.univ-tours.fr/medias/fichier/referentiel-fli\\_1319449427797.pdf](http://dynadiv.univ-tours.fr/medias/fichier/referentiel-fli_1319449427797.pdf)

### **Les revues :**

Le français dans le monde, n°378, novembre-décembre 2011

Langues et migrations, n°1288, novembre-décembre 2010

### **Les sites internet:**

Jancsó Andrea, Marseille Esperance: The model of EU's Migration Policy, 2012

[http://southeasteurope.academia.edu/AndreaJancs%C3%B3/Papers/1586505/Marseille\\_Esperance\\_The\\_model\\_of\\_EUs\\_migration\\_policy](http://southeasteurope.academia.edu/AndreaJancs%C3%B3/Papers/1586505/Marseille_Esperance_The_model_of_EUs_migration_policy)

<http://www.hommes-et-migrations.fr/index.php?/numeros/langues-et-migrations/6223--je-veux-apprendre-la-france>

Le monde ; [http://www.lemonde.fr/societe/article/2012/06/15/les-descendants-d-immigres-plus-exposes-au-chomage-que-les-immigres\\_1719482\\_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article/2012/06/15/les-descendants-d-immigres-plus-exposes-au-chomage-que-les-immigres_1719482_3224.html)



## ANNEXE

### LE QUESTIONNAIRE

L'objectif de ce questionnaire est d'interroger votre motivation et satisfaction avec l'apprentissage du français. Le questionnaire est anonyme et vos réponses seront uniquement utilisées pour la rédaction de mon mémoire dont le thème est *Français langue d'intégration*.

Merci d'avance pour vos réponses.

Sexe : M F

Âge : \_\_\_\_\_

1. Quel est votre pays d'origine ? \_\_\_\_\_

2. Quelle est votre langue maternelle ? \_\_\_\_\_

3. Ça fait combien de temps que vous habitez en France ? \_\_\_\_\_

4. Quels étaient vos raisons principales pour venir vivre en France ? (*Vous pouvez cocher plusieurs réponses*)

a) J'aime bien la France

b) Trouver un travail

c) Vivre une vie meilleure

d) \_\_\_\_\_

5. Quels sont vos plans pour l'avenir ?

- a) Rester en France pour toujours
- b) Rester en France pendant quelques années
- c) Retourner dans mon pays d'origine
- d) \_\_\_\_\_

6. Quel est votre niveau d'instruction?

- a) Je ne suis pas allé(e) à l'école
- b) J'ai terminé l'école primaire
- c) J'ai terminé le lycée
- d) J'ai terminé la faculté
- e) \_\_\_\_\_

7. Quelle était la langue (les langues) de votre scolarisation ? \_\_\_\_\_

8. À ce moment, est-ce que vous travaillez ?

- a) Oui, je travaille comme \_\_\_\_\_
- b) Non, je ne travaille pas
- c) Non, je ne travaille pas, mais je cherche du travail
- d) \_\_\_\_\_

9. Ça fait combien de temps que vous apprenez le français ? \_\_\_\_\_

10. Avant de venir en France, quel était votre niveau de français ?

- a) Je ne savais rien, pour moi, le français était une langue complètement inconnue
- b) Je connaissais un petit peu la langue française
- c) Je connaissais assez bien la langue française
- d) \_\_\_\_\_

11. Aujourd'hui, votre niveau de français est

- a) A1 – Je peux me présenter ou présenter quelqu'un, je peux comprendre et poser des questions simples
- b) A2 – Je peux parler des sujets familiers et habituels (la famille, achats, travail, environnement)
- c) B1- Je peux me débrouiller, je peux exprimer mon opinion

12. Avant cet apprentissage, quelle était votre opinion sur la langue française ?

- a) C'est une langue compliquée et très difficile à apprendre
- b) C'est une langue qui ne me plaît pas et ne m'intéresse pas
- c) Le français m'intéresse et je suis heureux /euse de l'apprendre
- d) Je n'avais aucune opinion
- e) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. Quels sont vos motifs principaux pour l'apprentissage du français ? (*Énumérez les motifs selon l'importance ; 1-le plus important, 7-le moins important*)

- \_\_\_\_\_ J'apprends le français parce que j'aime apprendre les langues
- \_\_\_\_\_ Vivre en France est une opportunité pour apprendre le français
- \_\_\_\_\_ J'apprends le français pour pouvoir trouver un travail en France
- \_\_\_\_\_ C'est impossible de vivre en France sans parler le français
- \_\_\_\_\_ C'est un moyen de m'intégrer dans la société française
- \_\_\_\_\_ J'apprends le français pour obtenir la nationalité française
- \_\_\_\_\_ J'apprends le français pour devenir français

14. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de votre apprentissage du français ?

- a) Je suis complètement satisfait
- b) Je suis satisfait, mais pas complètement
- c) Je ne suis pas satisfait
- d) \_\_\_\_\_

Que changeriez-vous, si vous n'êtes pas satisfait ?

---

---

---

---

---

---

---

15. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de la méthode (manuel) que vous utilisez ?

- e) Je suis complètement satisfait
- f) Je suis satisfait, mais pas complètement
- g) Je ne suis pas satisfait parce que

---

---

---

---

16. Pensez-vous que cet apprentissage répond à vos besoins de la vie de tous les jours ?

- a) Oui, complètement. Cet apprentissage m'aide à communiquer dans les situations de la vie réelle
- b) Il m'aide, mais il ne répond pas complètement à mes besoins
- c) Non, cet apprentissage n'est pas utile pour moi, il ne répond pas à mes besoins
- d) \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

17. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de votre progrès en français ?

- a) Je suis satisfait, j'apprends rapidement
- b) Je ne suis pas satisfait, j'apprends lentement
- c) \_\_\_\_\_

18. Quelle note sur 20 donneriez-vous à votre français ? \_\_\_\_\_

19. Choisissez une réponse

- Je parle français avec ma famille a) tous les jours  
b) parfois  
c) jamais
- Je parle français avec mes amis a) tous les jours  
b) parfois  
c) jamais
- J'utilise français dans les situations quotidiennes (chez le docteur, au café)  
a) tous les jours  
b) parfois  
c) jamais
- Je regarde la télévision française a) tous les jours  
b) parfois  
c) jamais
- J'écoute la radio française a) tous les jours  
b) parfois  
c) jamais
- Je lis les journaux français a) tous les jours  
b) parfois  
c) jamais

20. Avez-vous des membres de la famille qui vont à l'école en France ?

a) Oui

b) Non

21. Comment vous vous sentez en France ?

a) Je me sens bien, la société française m'accepte bien

b) Je ne me sens pas bien parce que

---

---

---

---

Si vous voulez, vous pouvez écrire votre commentaire sur le questionnaire ou approfondir une de vos réponses

---

---

---

---

---

---

---

Merci pour votre coopération

Martina Žufić ([martina.zufic@gmail.com](mailto:martina.zufic@gmail.com))